

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**NIVEAUX DE MOTIVATION (AMOTIVATION, EXTRINSÈQUE,
INTRINSÈQUE) ET ORIENTATION (INSTRUMENTALE ET
INTÉGRATIVE) EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE CHEZ DES
COLLÉGIENS AU CÉGEP DE RIMOUSKI**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© CATHERINE PARCEAUD

Mars 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Léon Harvey, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Rakia Laroui, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Chantal Ouellet, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 28 septembre 2012

Dépôt final le 22 mars 2013

Ce mémoire est dédié d'abord à mes parents, Henri et Judy, qui, par leur exemple, m'ont appris des valeurs importantes. Principalement, la valeur de la curiosité intellectuelle ainsi que la valeur de la persévérance malgré les difficultés que peut présenter la vie.

Ce mémoire est également dédié à mon conjoint, Peter, à mes enfants, Sarah et Henry, et enfin à ma petite fille Laura. Ils représentent mon présent et mon avenir.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier madame Rakia Laroui d'avoir accepté de me diriger pour la durée de ce mémoire. Je tiens également à remercier madame Marie-Hélène Hébert de sa générosité et de sa disponibilité pour répondre à mes questions d'ordre statistique. Enfin, je voudrais remercier madame Paule Maranda pour son excellent travail de mise en page du présent mémoire.

RÉSUMÉ

L'étude vise à mesurer les niveaux d'amotivation, de motivation intrinsèque et extrinsèque, les orientations instrumentale et intégrative ainsi que le sentiment de compétence autorévéle de 128 collégiens inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base au Cégep de Rimouski. Une approche quantitative a permis de constater que les étudiants sont principalement motivés par deux composantes de la motivation extrinsèque; la régulation identifiée et la régulation externe, suivies de près par la motivation intrinsèque. Les étudiants démontrent un sentiment de compétence autorévéle relativement faible. Quant aux orientations, l'étude révèle la présence des orientations instrumentale et intégrative avec l'orientation intégrative affichant une moyenne légèrement plus élevée que l'orientation instrumentale. Les tests de corrélation démontrent qu'il existe des relations entre les variables qui sont comparables à d'autres recherches menées sur le même sujet. Les résultats confirment que le modèle de Deci et Ryan (1985) sur le Continuum de motivation peut s'appliquer aux collégiens inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base au Cégep de Rimouski pour expliquer leur motivation quant à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. L'étude conclut que les enseignants peuvent exercer une influence positive sur la motivation des étudiants inscrits à des cours d'anglais, langue seconde, de base en préconisant une approche qui met l'accent sur le sentiment d'autonomie et le sentiment de compétence des étudiants.

Mots-clés : anglais langue seconde; collégial; cégep; motivation intrinsèque, extrinsèque; orientation instrumentale, intégrative.

ABSTRACT

A quantitative approach was chosen to carry out the study whose aims are two-fold. Firstly, motivation levels (amotivation, extrinsic and intrinsic), orientations (instrumental and integrative) as well as the self-perceived competence in English were measured among a group of 129 college students taking a basic level English Second Language course at the Cegep of Rimouski. Secondly, correlational analysis was conducted to determine the existence and strength of relationships between the variables. A quantitative method was employed to carry out the study. The results revealed that students primarily displayed components of extrinsic motivation; identified and external; followed closely by intrinsic motivation. Self perceived competence in English was relatively weak. Furthermore, the results found that both instrumental and integrative were present as reasons for learning English, with the mean for the integrative orientation being slightly higher than that for the instrumental orientation. As for the correlational analysis, results revealed that relationships did indeed exist at varying degrees between the different variables and that they were, general speaking, comparable to findings of other studies in the field. Moreover, the study confirmed that Deci and Ryan's (1985) model regarding a Continuum of Motivation is valid and can be applied in the case of Cegep of Rimouski students taking basic level ESL courses. The study concludes that teachers can have a positive impact on their students' levels of motivation by paying special attention and using strategies that encourage students' perceptions of autonomy and of competence.

Keywords : English second language, college, cegep, intrinsic, extrinsic motivation, instrumental, integrative orientation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES	xv
LISTE DES TABLEAUX	xix
LISTE DES FIGURES	xxi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Caractéristiques individuelles qui influencent l'acquisition d'une langue seconde	5
1.2 L'enseignement de l'anglais, langue seconde, au collégial.....	7
1.3 Le problème de recherche.....	11
1.4 Objectifs et hypothèses de recherche.....	13
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Théorie socio-éducationnelle (Gardner, 1985).....	16
2.2 Théorie du contexte social.....	18
2.3 Tournant des années 1990 : ouverture vers de nouvelles approches.....	19
2.3.1 L'influence de Crookes et Schmidt (1991).....	19
2.3.2 Oxford et Shearin (1994)	20
2.4 Recherches marquantes dans le domaine de la motivation en acquisition de la langue seconde (1990-2008).....	23
2.5 Théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985).....	26
2.5.1 La motivation intrinsèque.....	26
2.5.2 La motivation extrinsèque	27
2.5.3 L'amotivation	27

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	31
3.1 Échantillon	31
3.2 Déroulement de la cueillette de données.....	32
3.3 Instruments de mesure.....	32
3.3.1 Questionnaire d'identification des participants.....	32
3.3.2 Échelle d'orientations en apprentissage des langues – motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation (LLOS-IEA; Noëls, Clément et Pelletier, 2001).....	33
3.3.3 Orientations instrumentale et orientation intégrative (Gardner, 1985)	34
3.3.4 Auto-évaluation de son assurance en langue seconde (Clément et Noëls, 1992).....	34
3.4 Cohérence interne des échelles – alpha de cronbach	35
3.4 Plan de traitement des données	37
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	41
4.1 Statistiques descriptives	42
4.1.1 Identification des participants	42
4.1.2 Échelle d'orientations en apprentissage des langues- motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)	44
4.1.3 Orientation intégrative (Gardner, 1985).....	47
4.1.4 Orientation instrumentale (Gardner, 1985)	48
4.1.5 Sentiment de compétence autorévéélé en anglais langue seconde (Clément et Noëls, 1992)	49
4.1.6 Réponses à la question ouverte du Questionnaire A « En vos mots, pourquoi apprenez-vous l'anglais? Fournissez autant de renseignements et de détails que possible »	50
4.2 Tests de corrélations.....	51
CHAPITRE 5 DISCUSSION	55
5.1 Objectif 1 : identifier les niveaux de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation, du sentiment de compétence autorévéélé et des orientations instrumentale et intégrative	55
5.1.1 Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation.....	55

5.1.2 Sentiment de compétence autorévéélé	58
5.1.3 Orientations intégrative et instrumentale (Gardner, 1985).....	59
5.1.4 Question ouverte du Questionnaire d'identification des participants.....	60
5.2 Objectif 2 : Examiner les relations entre les formes de motivation, les orientations instrumentale et intégrative et le sentiment de compétence autorévéélé.....	62
CONCLUSION.....	67
ANNEXE I QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS	73
ANNEXE II ÉCHELLE D'ORIENTATIONS EN APPRENTISSAGE DES LANGUES – MOTIVATION INTRINSEQUE, MOTIVATION EXTRINSEQUE ET AMOTIVATION (LLOS-IEA; Noël, Clément et Pelletier, 2001)	75
ANNEXE III QUESTIONNAIRE D'ORIENTATION INTÉGRATIVE.....	79
ANNEXE IV QUESTIONNAIRE D'ORIENTATION INSTRUMENTALE.....	81
ANNEXE V QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION DE SON ASSURANCE EN LANGUE SECONDE	83
ANNEXE VI FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	85
ANNEXE VII CERTIFICAT COMITÉ D'ÉTHIQUE DE L'UQAR.....	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Taux de réussite aux cours d'anglais, langue seconde, au Cégep de Rimouski	10
Tableau 2	Coefficients alpha de Cronbach pour chaque catégorie mesurée.....	36
Tableau 3	Résumé du plan d'analyse.....	38
Tableau 4	Moyennes et écarts-types de chacun des 20 énoncés du LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)	44
Tableau 5	Moyennes et écarts-types selon le type de motivation.....	46
Tableau 6	Moyennes et écarts-types de l'orientation intégrative (Gardner, 1985).....	47
Tableau 7	Moyennes et écarts-types de l'orientation instrumentale (Gardner, 1985)	48
Tableau 8	Moyennes et écarts-types du sentiment de compétence autorévéélé (Clément et Noëls, 1992)	49
Tableau 9	Fréquences des types d'orientations exprimées en question ouverte.....	50
Tableau 10	Matrice de corrélation des sous-échelles de motivation	51
Tableau 11	Corrélations entre les sous-échelles de motivation, le sentiment de compétence autorévéélé et les orientations intégratives et instrumentales	52

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Continuum de l'autodétermination adapté de Deci et Ryan (2000)	28
Figure 2 : Modèle des relations parmi les types de motivation, le sentiment de compétence autorévéélé et les relations intégrative et instrumentale	54

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au Québec occupe une place de plus en plus importante dans les milieux scolaires. En effet, l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, est obligatoire au primaire (dès la première année depuis 2006) ainsi qu'au secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). De plus, suite au projet de loi sur la réforme des cégeps en 1993, l'anglais est également obligatoire au cégep. L'obtention du DEC est conditionnelle, entre autres, à la réussite de deux cours d'anglais, langue seconde. Il existe quatre niveaux de cours d'anglais, langue seconde, qui sont basés sur le niveau de compétence des élèves. Or, les taux de réussite pour le cours d'anglais, langue seconde, de base (premier niveau), sont plus faibles que pour les autres cours de niveau intermédiaire, intermédiaire-avancé et avancé (mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, Comité des enseignantes et enseignants d'anglais, langue seconde, au collégial, 2004).

L'apprentissage d'une langue seconde est un processus complexe qui est influencé par une panoplie de facteurs. D'une part, il s'agit de caractéristiques individuelles tels l'intelligence, l'aptitude, l'âge, la personnalité, les styles d'apprentissage, les styles cognitifs, les stratégies d'apprentissage et, enfin, la motivation (Brown, 2000). D'autre part, des caractéristiques externes à l'apprenant comme le temps d'exposition à la langue seconde et le type d'exposition (milieu scolaire ou milieu naturel) peuvent également avoir un impact sur l'apprentissage de la langue seconde (Brown, 2000).

Parmi ces variables, la motivation est considérée comme une variable de première importance en regard de la réussite en acquisition de langue seconde. « It almost goes without saying that good language learners are motivated. » (Ushioda, 2008, p.19) (Il va presque sans dire que les bons apprenants en langue sont motivés.) De plus, c'est une

variable sur laquelle l'enseignant exerce un certain contrôle (Tardif, 1997) contrairement aux autres variables.

Considérant que les taux de réussite au cours d'anglais, langue seconde, de base sont plus faibles que pour les autres niveaux et que la motivation est une variable sur laquelle l'enseignant peut jouer, il apparaît pertinent de mener une étude sur les niveaux de motivation, les types d'orientation et le sentiment de compétence autorévéélé des élèves inscrits à ce type de cours au Cégep de Rimouski où enseigne la chercheuse. Cette étude permettra de mieux comprendre le phénomène de la motivation chez les participants.

L'état de la recherche en ce qui a trait à la motivation en acquisition des langues secondes est étendu. Toutefois, une part importante de la recherche s'appuie sur trois théories principales. Il s'agit de la théorie socio-éducationnelle (Gardner et Lambert, 1972; Gardner, 1985), la théorie du contexte social (Clément et Kruidenier, 1983) ainsi que la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) appliquée au domaine de l'acquisition des langues secondes par Noëls, Pelletier, Clément et Vallerand. (2000).

Jusqu'à présent, à l'exception de Morrisette (2002), peu de recherches ont étudié la motivation pour les cours d'anglais, langue seconde, dans l'Est-du-Québec. Aucune recherche n'a exploré le modèle de Deci et Ryan (1985) adapté par Noëls, Clément et Pelletier (2001) pour le domaine de l'acquisition de langue seconde dans l'Est-du-Québec.

Cette recherche cherche à étudier ce sujet par l'entremise de deux objectifs. Le premier objectif a pour but d'identifier les niveaux des différents types de motivation (l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque), les niveaux des orientations instrumentale et intégrative ainsi que le niveau du sentiment de compétence autorévéélé chez les étudiants du Cégep de Rimouski inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base. Le deuxième objectif consiste à identifier les liens entre les types de motivation intrinsèque et extrinsèque, les orientations intégrative instrumentale et du sentiment de compétence autorévéélé. Ce faisant, les résultats de l'analyse permettront de

valider ou non le modèle de Deci et Ryan auprès des étudiants inscrits à un cours d'anglais langue seconde, de base au Cégep de Rimouski.

Le moyen choisi pour atteindre les deux objectifs est une approche de méthodologie quantitative. Le modèle de Deci et Ryan (1985) fut adapté au domaine de la motivation en acquisition de langue seconde par Noëls et *al.* (2001) qui préconise une approche quantitative. Ainsi, l'outil principal adapté par Noëls et *al.* (2001) se prête à ce type d'analyse. Ces réalités ont influencé le choix de l'approche pour l'étude présente.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique ainsi que les objectifs et hypothèses de recherche qui s'y rattachent. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique en situant les principales théories du domaine de la motivation en acquisition de langue seconde ainsi que plusieurs études pertinentes au domaine d'étude. Le troisième chapitre traite de la méthodologie en décrivant les participants, le déroulement de la cueillette de données, les instruments de mesure ainsi que le plan de traitement des données. Pour sa part, le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats suite aux analyses descriptives et corrélationnelles. Enfin, le cinquième chapitre discute des résultats à la lumière de la recherche pertinente à l'étude.

Il est à préciser que tout au long du mémoire, la traduction de citations a été effectuée par l'auteure du présent mémoire. Ces traductions libres apparaissent entre parenthèses à la suite des citations originales.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre comporte trois volets. Le premier volet présente les caractéristiques individuelles qui influencent l'acquisition d'une langue seconde. Le deuxième volet se veut un survol de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au collégial. Ensuite, le problème propre à cette étude est présenté. Pour terminer, les objectifs de recherche et les hypothèses qui les sous-tendent sont énoncés.

1.1 CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES QUI INFLUENCENT L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE

Les apprenants n'apprennent pas tous une langue seconde au même rythme et n'arrivent pas tous aux mêmes résultats. Les caractéristiques individuelles des apprenants contribuent à ces différences. En effet, la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que l'aptitude, c'est-à-dire l'intelligence et les habiletés (Ehrman et Oxford, 1995), l'âge (DeKeyser, 2000; Snow et Heofnagel-Höhle, 1978), la personnalité (MacIntyre, Clément, Dornyi et Noëls, 1998), les styles d'apprentissage et les styles cognitifs (Ehrman, Leaver et Oxford, 2003), les stratégies d'apprentissage (Oxford, 1990; O'Malley et Chamot, 1990) et enfin la motivation (Gardner, 1985; Noëls et *al.*, 2000; Dörnyei, 2005) sont des facteurs qui influencent, à différents degrés, l'acquisition d'une langue seconde.

Pour chaque variable, des chercheurs du domaine de l'acquisition de la langue seconde proposent différentes approches. À titre d'exemple, pour l'âge, certains d'entre eux avancent que l'apprentissage d'une langue seconde doit se faire en bas âge pour que les efforts soient fructueux (DeKeyser, 2000; Johnson et Newport, 1989; Patkowski, 1980). D'autres chercheurs sont d'avis que l'apprentissage d'une langue seconde est plus efficace

vers la fin de l'adolescence lorsque l'individu possède des habiletés cognitives plus avancées (Snow et Heofnagel-Höhle, 1978). Malgré l'écart qui peut exister entre les positionnements des chercheurs pour chaque catégorie de différences individuelles, il demeure qu'il existe un consensus dans le domaine sur l'existence de ces caractéristiques dans l'apprentissage d'une langue seconde.

S'ajoutent à ces grandes catégories de différences individuelles d'autres caractéristiques qui sont propres à l'apprenant: le sexe (Carr et Pauwels, 2006; Norton, 2000; Kissau, 2006), l'anxiété (MacIntyre, 2002), la créativité (Albert et Kormos, 2004), la volonté de communiquer (MacIntyre et al, 2002), l'estime de soi (Brown, 1987; Scarcella et Oxford, 1992) et les croyances des apprenants (postures épistémologiques) (Horwitz, 1988).

En outre, certaines caractéristiques externes à l'apprenant ont un impact sur son apprentissage de la langue seconde. Le temps d'exposition et de pratique, la présence de la langue seconde dans la communauté, la langue maternelle (influence sur la langue seconde: possibilité de transfert et/ou d'interférence) et les facteurs pédagogiques peuvent, selon le cas, permettre à l'apprenant de progresser plus rapidement ou, au contraire, ils peuvent poser des obstacles à l'apprentissage d'une langue seconde (Lightbown et Spada, 1999).

Mis à part les facteurs pédagogiques, l'enseignant a peu de contrôle sur toute la gamme de variables qui peut influencer l'apprentissage d'une langue seconde de ses élèves. Toutefois, la motivation est une variable qui semble varier d'un individu à l'autre et qui peut varier chez un même individu selon la situation. Voilà donc une variable sur laquelle l'enseignant peut jouer afin d'améliorer les conditions d'apprentissage de ses élèves. Selon Tardif (1997), la motivation scolaire se transforme au fil du trajet scolaire de l'apprenant et elle représente une variable sur laquelle l'enseignant exerce un certain contrôle :

Cette transformation graduelle (*motivation scolaire*) est importante pour l'engagement, la participation et la persistance de l'élève et indique non seulement que la motivation scolaire est quelque chose d'évolutif sur lequel l'enseignant a de

l'influence, mais qu'elle réagit très systématiquement aux interventions de l'enseignant. (Tardif, 1997, p. 94).

Toujours selon Tardif (1997), la variable de la motivation est capitale, voire indispensable, en enseignement stratégique. D'autre part, Dörnyei (2005) souligne l'importance de la motivation en acquisition de langue seconde :

It is easy to see why motivation is of great importance in SLA (second language acquisition): it provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent. Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long term goals... (Dörnyei, 2005, p. 65)

(Il n'est pas difficile de comprendre la raison pour laquelle la motivation est d'importance primordiale en acquisition de la langue seconde : elle fournit l'impulsion primaire pour initier l'apprentissage d'une langue seconde et, par la suite, elle constitue la force motrice pour soutenir le long processus d'apprentissage qui est souvent fastidieux. En effet, tous les autres facteurs compris dans l'acquisition d'une langue seconde présupposent, dans une certaine mesure, la motivation. Sans motivation suffisante, même les individus avec les capacités les plus remarquables n'arrivent pas à atteindre des buts à long terme...)

1.2 L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU COLLEGIAL

Au Québec, l'anglais est une matière obligatoire tant au niveau de l'enseignement primaire qu'au secondaire ainsi qu'au cégep. Les cégeps (collège d'enseignement général et professionnel) sont issus du projet de loi 60 adopté à l'Assemblée nationale du Québec en 1967. Le projet de loi 60 proposé par Paul Gérin-Lajoie découle directement des recommandations du Rapport Parent. En effet, avant la création des cégeps, le Québécois moyen qui souhaite poursuivre des études postsecondaires se trouve face à plus d'un obstacle. L'éducation postsecondaire se résume à différents cheminements distincts les uns des autres, comme, à titre d'exemple, les écoles normales ou collèges classiques, les écoles d'infirmières, etc. L'éducation postsecondaire est plus facilement accessible à la tranche de population aisée et vivant près des grands centres. L'instauration des cégeps se veut donc un effort de démocratisation de l'éducation pour l'ensemble des Québécois afin de faciliter

l'accès à l'éducation postsecondaire dans le but de combattre le bas niveau de scolarité des francophones au Québec.

Dans cet ordre d'idée, les cégeps se sont implantés à travers le Québec. Ils offrent à la fois une formation pré-universitaire de deux ans et une formation professionnelle de trois ans sous le même toit. Les cégeps assurent une transition entre les études secondaires et soit les études universitaires soit le marché du travail. Cet aspect de la formation pré-universitaire et la formation professionnelle démarque les cégeps par rapport à d'autres institutions postsecondaires en Amérique du Nord.

Vingt-six ans après l'implantation des cégeps au Québec, c'est la réforme Robillard qui voit le jour en 1993. Elle vise à réévaluer et revoir les programmes du ministère de l'Éducation. Parmi les nombreux changements portés par cette vague, la formation générale comprend maintenant deux cours d'anglais obligatoires. Auparavant, l'anglais faisait partie de l'offre de cours complémentaires et donc était à caractère facultatif. Suite à la réforme, il existe deux volets à la formation générale, soit celle de la formation commune et celle de la formation propre. L'obtention du D.E.C. (Diplôme d'études collégiales) passe dorénavant par le passage obligatoire de deux unités en langue seconde en formation commune et de deux unités en langue seconde en formation propre. Cette condition vaut autant pour le programme de formation pré-universitaire que pour le programme de formation professionnelle.

L'objet de la discipline est le suivant :

La formation générale en anglais, langue seconde, a pour objet d'amener l'élève à augmenter sa maîtrise de la langue anglaise, à s'ouvrir à une autre culture et à faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions. Appelé à communiquer dans un monde où la connaissance de l'anglais a une grande importance, l'élève devra acquérir, au collégial, des habiletés de communication pratiques ayant trait à des situations de travail ou à des études supérieures. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 33)

Du fait que les élèves qui entrent au cégep ne sont pas tous au même niveau de compétence en anglais, langue seconde, le Ministère explique que « Les résultats attendus

en anglais, langue seconde, dépendent du niveau de compétence de l'élève à son entrée au collégial » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 33). Cette préoccupation amène le MELS à identifier quatre niveaux d'anglais, langue seconde.

En formation générale commune, il s'agit du cours d'Anglais de base (604-100-MQ) de niveau débutant, du cours de Langue anglaise et communication (604-101-MQ) de niveau intermédiaire, du cours de Langue anglaise et culture (604-102-MQ) de niveau intermédiaire-avancé et enfin du cours Culture anglaise et littérature (604-103-MQ) de niveau très avancé.

Au regard du classement, les cégeps ne procèdent pas de façon uniforme car le processus d'attribution du niveau d'anglais relève d'une décision locale. Certains font appel à des tests de classement pour déterminer le niveau en langue seconde des cégepiens. Pour d'autres, comme c'est le cas du Cégep de Rimouski, le classement des étudiants se fait selon les notes obtenues en anglais langue seconde en secondaire V. Les étudiants dont les notes se retrouvent entre 60% et 79% sont placés en anglais de base, niveau 100. Ceux dont les notes sont entre 80% et 89% sont placés en anglais intermédiaire, niveau 101 (Langue anglaise et communication). Les étudiants qui obtiennent une note entre 90% et 96% sont placés en anglais intermédiaire-avancé, niveau 102 (Langue anglaise et culture) et enfin la minorité dont les notes obtenues à l'épreuve d'anglais, langue seconde, en secondaire V sont de 97% et plus se retrouvent en anglais très avancé, niveau 103 (Culture anglaise et littérature).

Sur le plan provincial, les taux de réussite au cours d'anglais, langue seconde, de base (niveau 100) sont plus faibles que pour les cours de niveaux plus élevés (mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, Comité des enseignantes et enseignants d'anglais, langue seconde, au collégial, 2004). Toujours selon ce mémoire, le cours d'anglais, langue seconde, de base (niveau 100) ne rend pas les élèves fonctionnels en anglais. Le tableau 1 révèle que le Cégep de Rimouski n'échappe pas à cette réalité quant aux taux de réussite.

En effet, le tableau suivant présente les taux de réussite aux cours d'anglais, langue seconde au Cégep de Rimouski pour la session d'hiver 2008.

Tableau 1 : Taux de réussite aux cours d'anglais, langue seconde, au Cégep de Rimouski

Session hiver 2008	Cours	Nombre d'élèves	Moyenne	Taux de réussite
	Anglais de base -100	230	67,3	74,8
	Anglais intermédiaire- avancé 101	123	68,2	85,4
	Anglais avancé-102	55	80,9	94,5
	Anglais très avancé-103	13	87,6	100

Source: Cégep de Rimouski, Direction des études, 2009.

L'observation du tableau 1 permet de constater que les élèves inscrits au cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100) sont beaucoup plus nombreux que pour les autres cours de niveaux supérieurs. De plus, les chiffres démontrent que le taux de réussite pour le cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100) est nettement inférieur aux taux de réussite obtenus pour les trois autres cours d'anglais. Ajoutons à ces observations que les enseignants qui enseignent l'anglais de niveau 100 au Cégep de Rimouski s'entendent pour constater un manque de motivation chez la plupart des élèves face au cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100). Par ailleurs, les enseignants remarquent que les élèves inscrits au cours d'anglais langue seconde de base ont davantage tendance à douter de leurs compétences en anglais, langue seconde. En tant qu'enseignante en anglais, langue seconde, au Cégep de Rimouski depuis 2008, la chercheuse s'interroge quant à la réussite et la motivation de ses élèves, et plus particulièrement celles des élèves du niveau 100 car ils semblent plus vulnérables.

Le faible taux de réussite et le manque de motivation des élèves inscrits au cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100) sont des problèmes qui méritent d'être étudiés afin de mieux comprendre comment répondre aux besoins de ces étudiants.

Cette recherche vise à identifier les niveaux d'automotivation, de la motivation intrinsèque et extrinsèque, des orientations instrumentales et intégratives ainsi que du sentiment de compétence autorévéélé chez les élèves inscrits au cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100) au Cégep de Rimouski. Les étudiants de ce niveau représentent une clientèle plus fragile (Fournier, 2007; Morrissette, 2000) sur laquelle il importe d'en connaître davantage. Le fait de mieux connaître les niveaux de motivation extrinsèque et intrinsèque, les niveaux des orientations instrumentale et intégrative ainsi que du sentiment de compétence autorévéélé de cette catégorie d'élèves aidera à diriger les interventions pédagogiques auprès de cette clientèle. De plus, dresser le portrait des relations qui peuvent exister ou non entre les types de motivation, les types d'orientations ainsi que du sentiment de compétence autorévéélé contribuera à l'avancement des connaissances et constituera un atout pour la pratique enseignante.

1.3 LE PROBLEME DE RECHERCHE

Tel que mentionné précédemment, il semble que la motivation est une variable que l'enseignant peut influencer. Selon Deci et Ryan (1985), la motivation est accrue lorsque l'apprenant ressent qu'il a un certain contrôle et un degré d'autonomie sur ses apprentissages. Or, les élèves du collégial sont obligés de suivre des cours d'anglais afin d'obtenir le Diplôme d'études collégiales (DEC). En général, (Fournier, 2007) les élèves inscrits au cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100) paraissent douter de leurs compétences en anglais et sont plus résignés quant à leur réussite dans cette matière. En effet, comparativement aux élèves des niveaux supérieurs (101, 102, 103), les élèves du niveau de base éprouvent davantage de difficultés sur le plan de la motivation (Fournier, 2007; Jordan, 1995; Morrissette, 2000).

Ajoutons que, toujours selon Deci et Ryan (1985), le sentiment de compétence autorévéélé est une variable qui influence la motivation. Plus un individu se croit capable de relever un défi, plus il sera motivé à poursuivre et maintenir les efforts nécessaires pour atteindre son but. Au Québec, la recherche sur la motivation des élèves apprenant une langue seconde se situe surtout au niveau des élèves du primaire et du secondaire. Mis à part les études de Clément (1977), Jordan (1995) et de Morrissette (2002), peu d'études ont traité de la motivation des élèves du cégep inscrits à des cours d'anglais, langue seconde. Par ailleurs, le modèle de Deci et Ryan (1985) appliqué et validé par Noëls (2001) n'a pas été expérimenté sur un échantillon de collégiens dans l'Est-du-Québec. En ce qui a trait à la langue, cette région est reconnue comme étant homogène. En effet, elle est majoritairement francophone (Statistique Canada, 2007).

Avec le débat qui se vit dans le domaine de la motivation en acquisition de langue seconde, les études qui cherchent à vérifier, infirmer ou confirmer les éléments de la théorie socio-éducative de Gardner (1985) se multiplient. D'ailleurs, le nombre d'études qui remettent en question le concept de *motivation intégrative* et d'*orientation intégrative* dans des contextes d'anglais langue seconde/étrangère à travers le monde ne cesse d'augmenter (Lamb, 2004; Coetzee-Van Rooy, 2006; Kormos et Csizer, 2008). Peu d'études ont étudié la notion de *motivation intégrative* ou d'*orientation intégrative* dans l'Est-du-Québec, il serait donc pertinent de contribuer au débat et d'éclaircir la place qu'occupe *l'orientation intégrative* et la place qu'occupe *l'orientation instrumentale* chez des élèves du collégial dans l'Est-du-Québec. La mesure de la *motivation intégrative* de Gardner (1985) implique la passation d'un questionnaire de plus de 20 pages, il importe de prendre note que, pour la présente recherche, il s'agit de mesurer *l'orientation intégrative* qui se mesure à l'aide d'un questionnaire à quatre énoncés. Il est important de le mentionner car ces deux termes sont parfois employés de façon interchangeable, alors qu'en réalité il s'agit de deux mesures et de deux concepts différents.

L'identification des niveaux de motivation (extrinsèque et intrinsèque) permet de mieux connaître les besoins des élèves. En choisissant des instruments de mesure qui ont

été employés dans d'autres recherches menées auprès d'apprenants d'anglais langue seconde ailleurs au Canada et au monde, il est possible de comparer les résultats. Il s'avère donc pertinent d'aborder l'étude des niveaux de motivation et d'orientation chez les collégiens inscrits à des cours d'anglais, langue seconde, au Cégep de Rimouski.

Par ailleurs, selon son expérience comme enseignante auprès de cette clientèle, la chercheuse remarque que les élèves du niveau 100 se sentent souvent moins compétents en anglais langue seconde que les élèves des niveaux supérieurs. Ils expriment régulièrement cette impression dès leur premier cours d'anglais et les enseignants sentent ces élèves plutôt anxieux face au cours d'anglais de base (niveau 100). Cette observation correspond à la perception d'enseignants de l'anglais, langue seconde (niveau 100) sondés par Fournier (2007). Il est donc pertinent de vérifier s'il existe un lien entre la perception de compétence et la motivation ainsi que les orientations. Le fait de mieux comprendre la motivation pour l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, des élèves et notamment des élèves inscrits au cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100) permettra de mieux situer la pratique d'enseignement. Il en découle que les interventions pédagogiques seront mieux éclairées.

1.4 OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Les objectifs de recherche qui émanent de la problématique sont les suivants:

- 1^e Identifier les niveaux d'amotivation, de motivation intrinsèque et extrinsèque, des orientations instrumentale et intégrative ainsi que du sentiment de compétence auto-révéle chez les étudiants du Cégep de Rimouski inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base.
- 2^e Examiner les liens entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, l'orientation instrumentale et intégrative et le sentiment de compétence autorévéle.

Les hypothèses de recherche qui se rattachent au premier objectif sont au nombre de trois.

Ha1: Il est attendu que les moyennes pour les formes de motivation extrinsèque (ME)-régulation identifiée et ME-régulation externe soient plus élevées que les moyennes des autres formes de motivation (amotivation, ME-régulation introjectée, motivation intrinsèque).

Ha2: Il est attendu que le niveau du sentiment de compétence autorévéleé pourrait être faible.

Ha3: Il est attendu que le niveau de l'orientation instrumentale pourrait être plus élevé que celui de l'orientation intégrative et que la présence de cette dernière sera négligeable.

Au regard du deuxième objectif, les hypothèses sont également au nombre de trois.

Hb1: Il est attendu que les échelles adjacentes de motivation pourraient être plus fortement corrélées de façon positive que les formes de motivation plus éloignées sur le continuum de l'autodétermination.

Hb2: Le sentiment de compétence autorévéleé pourrait être lié aux formes de motivation davantage autodéterminées (ME-régulation identifiée et motivation intrinsèque).

Hb3: La motivation intrinsèque pourrait être davantage associée à l'orientation intégrative qu'à l'orientation instrumentale.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Au premier chapitre, il a été question de la problématique et de la question de recherche entourant la présente étude. Dans ce deuxième chapitre, les concepts théoriques en lien avec le thème de cette étude, la motivation en acquisition de langue seconde, sont présentés. Le premier volet de ce chapitre fait état de la théorie fondatrice dans le domaine (Gardner, 1985) ainsi que de l'étude pivot de Clément et Kruidenier (1983) qui cherche à explorer davantage les motifs qui motivent des apprenants en langue seconde. Dans un deuxième temps, l'ouverture vers de nouvelles approches qui caractérisent la période des années 1990 est exposée. Cette période, déclenchée par l'article de Cookes et Schmidt (1991) et, par la suite, poursuivie par les écrits d'Oxford et Shearin (1994), représente une plaque tournante dans le développement des théories sur la motivation en langue seconde. En troisième lieu, les résultats de recherche de Moïse et *al.* (1990), Jordan (1995), Belmechri et Hummell (1998), Nikolov (1999), Morrissette (2002), Lamb (2004), Kornos et Csizer (2008) sont présentés. Ces études ont en commun d'examiner les motifs intégratifs et instrumentaux. Le quatrième volet de ce chapitre comporte un survol des principales théories sur la motivation en acquisition de la langue seconde qui caractérisent les années 2000, période axée sur les processus. Suivra, en cinquième partie, une description plus détaillée de la théorie d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) qui fût appliquée au domaine de la motivation en acquisition de la langue seconde par Noëls et *al.* (2000).

2.1 THEORIE SOCIO-EDUCATIONNELLE (GARDNER, 1985)

La théorie sociopsychologique de Gardner et Lambert (1972) est la première théorie à traiter de la motivation en acquisition de la langue seconde. Selon cette théorie, l'aptitude est une variable importante en acquisition de la langue seconde, mais la motivation est une variable déterminante qui peut, malgré des niveaux d'aptitude différents, influencer l'acquisition de la langue seconde et ce, surtout dans des contextes où la langue à apprendre est la langue dominante (par exemple, où la langue à apprendre est la langue officielle).

Gardner et Lambert (1972), reconnus comme pionniers dans le domaine, ont élaboré le modèle dans un contexte canadien où deux langues (le français et l'anglais) coexistent à différents degrés selon la région. Il s'agit aussi d'un contexte où le système d'enseignement par immersion (immersion française) existe dans plusieurs régions et où les cours de langue seconde (anglais ou français selon la région) sont obligatoires dans les écoles à travers le pays.

Gardner et Lambert (1972) soutiennent que l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire se différencie de l'apprentissage des autres matières scolaires. Ils avancent que des facteurs socioculturels peuvent influencer l'apprentissage d'une langue seconde. Des facteurs comme les attitudes face aux langues, les stéréotypes de nature culturelle et, parfois, les considérations géopolitiques peuvent avoir un impact sur la motivation à apprendre une langue seconde.

Cet argument est largement reconnu par les chercheurs en acquisition de langue seconde de par le monde (Dörnyei, 2005). « This distinction between foreign languages and other school subjects is a very important one, and it explains partly, for example, why the theory of L2 learning and teaching has never managed to fully integrate into the broader domain of educational studies. » (Dörnyei, 2005, p.68). (Cette distinction entre les langues étrangères et d'autres matières d'enseignement est très importante, et elle explique en partie, par exemple, la raison pour laquelle la théorie de l'apprentissage et de l'enseignement de L2 n'est jamais parvenue à s'intégrer à part entière au domaine plus large de la recherche en

éducation.). Ainsi, c'est ce qui explique que le domaine de la recherche quant au rôle de la motivation en acquisition de la langue seconde se situe à part du domaine général de la recherche en ce qui à trait, par exemple, à la motivation en contexte scolaire.

Suite à des recherches empiriques, Gardner raffine le modèle qu'il a développé avec Lambert (1972) et son modèle prend maintenant une perspective socio-éducationnelle. Gardner postule que la motivation consiste en un but, un comportement qui démontre de l'effort pour atteindre le but, un désir à atteindre le but et des attitudes positives face au but (Gardner, 1985, p. 50).

Le modèle socio-éducationnelle de Gardner (1985) comprend trois composantes pour expliquer la motivation ainsi que deux orientations qui rendent compte des raisons pour lesquelles les apprenants fournissent de l'effort pour apprendre une langue seconde. Les trois premières composantes qui expliquent la motivation des individus à apprendre une langue seconde sont *l'intégrativité*, *les attitudes quant à la situation d'apprentissage* ainsi que *la motivation*.

L'intégrativité (integrativeness) est mesurée à l'aide de trois échelles: l'attitude face à la langue et la communauté cible (le désir de s'y identifier ou non), l'orientation intégrative et enfin l'intérêt porté face aux langues étrangères. *L'attitude quant à la situation d'apprentissage* est mesurée par une évaluation du cours de langue seconde ainsi que par l'évaluation de l'enseignant. La troisième composante, *la motivation*, est mesurée à partir de trois attributs: l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre la langue cible ainsi que les attitudes face à l'apprentissage de la langue cible. L'ensemble construit par les trois composantes est décrit comme la « *motivation intégrative* ».

Deux orientations (motifs) s'ajoutent à ces composantes. En premier lieu, *l'orientation intégrative* qui est le désir de se familiariser et de se rapprocher de la culture et du vécu des membres de la communauté de la langue cible. La deuxième orientation est *l'orientation instrumentale* qui se caractérise par le désir d'apprendre la langue pour des buts pragmatiques (travail, etc.).

Le modèle de Gardner (1985) n'est pas simple. En effet, Gardner (1985) affirme que la motivation est un construit très complexe. Il est important de noter qu'un individu peut avoir une orientation (une raison) soit intégrative ou instrumentale pour apprendre une langue seconde sans nécessairement être motivé.

La notion d'intégration revient à plusieurs reprises sous différentes formes dans la théorie de Gardner (intégrativité, motivation intégrative, orientation intégrative) et c'est, en somme, ce qui la caractérise. Simplement dit, selon cette approche, plus un individu désire entrer en relation avec des élocuteurs qui parlent la langue cible et plus l'apprenant désire entrer en relation avec la culture de la langue cible, plus il sera motivé à apprendre la langue cible. Voilà, en quelques mots, la pierre angulaire de la théorie de Gardner (1985).

2.2 THEORIE DU CONTEXTE SOCIAL

L'étude de Clément et Kruidenier (1983) menée dans différentes régions du Canada est une étude pivot car elle cherche à investiguer les orientations intégrative et instrumentale en vérifiant le rôle du contexte sur leur émergence. À cette fin, l'échantillon comprend trois groupes : francophones issus d'un milieu uniculturel, anglophones issus d'un milieu uniculturel, francophones et anglophones issus d'un milieu multiculturel. Au terme de la recherche, les chercheurs constatent que le milieu influence le type d'orientation. Le groupe qui est dominant quant à la langue et ne se sent pas menacé démontre une *orientation intégrative* à apprendre la langue seconde.

Les résultats démontrent également que les groupes d'apprenants ont quatre orientations en commun : les voyages, l'amitié, la recherche de connaissances et une orientation instrumentale. La possibilité d'entrer en contact avec des membres appartenant au groupe-cible, le statut (groupe majoritaire ou minoritaire au regard de la langue) de l'apprenant ainsi que celui du groupe de la langue cible sont des facteurs importants quant aux orientations.

2.3 TOURNANT DES ANNEES 1990 : OUVERTURE VERS DE NOUVELLES APPROCHES

2.3.1 L'influence de Crookes et Schmidt (1991)

En 1991, Crookes et Schmidt publient un article intitulé « Reopening the Motivation Research Agenda » dans la revue *Language Learning*. Les chercheurs remettent en question la pertinence du modèle de Gardner (1985). L'article représente un tournant important dans le domaine de la recherche sur la motivation en acquisition de la langue seconde et ouvre le débat parmi les chercheurs. Ce virage permet d'élargir les horizons sur de nouvelles avenues de recherche et de façons de concevoir le rôle de la motivation en acquisition de la langue seconde.

Dans cet ordre d'idée, Crookes et Schmidt (1990) mènent une étude qui vise à mieux connaître les facteurs internes et externes qui influencent la motivation en acquisition de la langue seconde. Plusieurs caractéristiques internes de la motivation sont centrées sur l'apprenant. En effet, les chercheurs trouvent que l'apprenant est davantage motivé s'il prend consciemment la décision de s'impliquer dans l'apprentissage de la langue seconde, s'il persiste avec le temps et ce, malgré les interruptions et enfin si l'apprenant arrive à maintenir un niveau élevé d'activité. La recherche a révélé que la motivation est influencée par quatre facteurs : premièrement, l'intérêt pour la langue cible selon les connaissances antérieures, l'expérience et les attitudes quant à la langue cible. Deuxièmement, la pertinence d'apprendre la langue (si cela répond ou non à un besoin). Troisièmement, les attentes de l'apprenant quant à sa réussite ou non pour l'apprentissage de la langue seconde. Dernièrement, ce que l'apprenant obtient suite à l'apprentissage, les résultats, soit les récompenses intrinsèques/extrinsèques.

À l'exception de l'élément de l'intérêt pour la langue cible selon les connaissances antérieures, l'expérience et les attitudes quant à la langue cible, ces facteurs énoncés par Crookes et Schmidt (1990) rappellent les sources de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire telles que décrites par Viau (2009). En effet, Viau précise que la

dynamique motivationnelle de l'élève compte trois éléments : la perception qu'à l'élève de la valeur de l'activité pédagogique en question, la perception qu'a l'élève de sa compétence à réaliser l'activité pédagogique ainsi que la perception qu'il a de son contrôle sur le déroulement de l'activité. S'ajoutent à ces éléments les résultantes de la motivation sur l'apprentissage. C'est-à-dire l'engagement cognitif de l'élève, sa persévérance et l'apprentissage qui a eu lieu. Viau poursuit en affirmant que c'est l'interaction de tous ces éléments qui sont à la base de la motivation ou non face aux activités pédagogiques.

2.3.2 Oxford et Shearin (1994)

La parution de l'article intitulé « Language Learning Motivation : Expanding the Theoretical Framework » dans le *Modern Language Journal* par Oxford et Shearin (1994) signale un autre moment charnière. Les auteures soutiennent que l'état de la recherche et les théories de l'époque sont pertinentes mais non suffisantes pour expliquer la complexité de la motivation en situation d'apprentissage d'une langue seconde. « The current authors do not intend to overturn the ideas or denigrate the major contributions of researchers such as Gardner, Lambert, Lalonde and others, who powerfully brought motivational issues to the attention of the L2 field. » (Oxford et Shearin, 1994, p. 13). (Nous n'avons pas l'intention de renverser les idées ou de dénigrer les contributions principales des chercheurs comme Gardner, Lambert, Lalonde et d'autres, qui ont puissamment attiré l'attention sur la question de la motivation dans le domaine des langues secondes.) Les auteures expliquent que pour élargir et faire prendre de l'expansion au modèle motivationnel en acquisition de la langue seconde, il est impératif d'emprunter à d'autres théories de la motivation et du développement. Les auteures encouragent les chercheurs à explorer diverses théories de la motivation et du développement telles les théories qui s'appuient sur les besoins, sur l'instrumentalité, sur l'équité, et les théories qui s'appuient sur le renforcement. Oxford et Shearin postulent qu'il faut explorer ces théories et y ajouter *la cognition sociale, l'efficacité personnelle, les buts de performance versus les buts de maîtrise, la théorie de l'attribution*, etc. Les auteurs encouragent donc les chercheurs à sortir du débat qui entoure

la théorie de Gardner (1985) et à explorer différents courants tout en conservant les postulats de Gardner (1985) pour y ajouter et enrichir la manière de concevoir la motivation en acquisition de la langue seconde. Elles précisent que « ... these implications do not contradict Gardner's model : in fact, these implications would fit all models, including Gardner's, to some degree. » (Oxford et Shearin, 1994, p. 24). (... ces considérations ne contredisent pas le modèle de Gardner: en fait, ces considérations pourraient correspondre à tous les modèles, y compris, dans une certaine mesure, celui de Gardner).

Ainsi, Oxford et Shearin (1994) se sont penchées sur l'analyse de douze théories expliquant la motivation en acquisition de la langue seconde. Les théories émanent d'approches sociopsychologiques, du développement cognitif et de la psychologie socioculturelle. Suite à cet exercice, les auteures ont identifié six facteurs qui jouent un rôle dans la motivation pour l'acquisition d'une langue seconde :

- 1) les attitudes (ce que l'apprenant ressent face à la communauté/groupe d'apprenants et face à la langue cible);
- 2) les croyances personnelles (attentes face à la réussite ou non, l'efficacité personnelle, l'anxiété);
- 3) les buts (clarté et pertinence des buts d'apprentissage);
- 4) le degré d'implication (participation active);
- 5) le support autour de l'apprenant (support de l'enseignant et des pairs, intégration à l'apprentissage de support culturel et de support en dehors des cours);
- 6) les caractéristiques personnelles (âge, aptitude, sexe, etc.).

En conséquence, les années 1990 se caractérisent par un vent de renouveau pour la recherche dans le domaine de la motivation en acquisition de la langue seconde. Les théories se multiplient et émanent d'approches variées.

La théorie de l'attribution s'ajoute aux théories qui sont considérées comme marquantes pendant cette période. D'après les travaux de Weiner (1992), les causes que les apprenants attribuent à leurs réussites ainsi qu'à leurs échecs influencent leurs efforts

futurs. De plus, Julkunen (1989, 2001) distingue entre la motivation d'état et la motivation de trait et Dörnyei (2002) soutient que la motivation à la tâche correspond à davantage qu'une dichotomie d'état/trait.

En 1990, Csikszentmihalyi introduit la notion de « flow » (flux, expérience-flux) en psychologie motivationnelle et Egbert (2003) applique cette notion au domaine de l'acquisition de la langue seconde. C'est un autre exemple de théorie du domaine de la psychologie qui est appliqué au domaine de l'acquisition de la langue seconde. Egbert examine si le construit de « flow » se manifeste dans le milieu de l'acquisition de la langue seconde. Le « flow » se rapporte à l'équilibre entre le sentiment de défi et de compétences d'une part, et de l'intérêt que porte l'apprenant, le sentiment d'autonomie et l'attention sur la tâche d'autre part. Cet équilibre donne lieu à des situations d'apprentissage optimales et s'apparente à un état de motivation intrinsèque. L'étude d'Egbert (2003) révèle que la notion de « flow » s'applique aux situations d'acquisition de la langue seconde et qu'elle représente un cadre pertinent pour étudier la motivation dans ce domaine.

Le caractère dynamique de la motivation et la variation dans le temps de la motivation deviennent une préoccupation. À titre d'exemple, le modèle socioconstructiviste de Williams et Burden (1997) comporte quatre éléments : l'apprenant, l'enseignant, le contexte ainsi que la tâche et les interactions qui surviennent entre ces éléments lors du processus d'apprentissage de la langue seconde. Selon Williams et Burden (1997), la motivation se présente en trois stades sur un continuum : les raisons pour apprendre, décider d'apprendre et le maintien de l'effort pour apprendre ou la persévérance.

Dörnyei (2000), pour sa part, s'inspire des théories « de soi » en psychologie ainsi que sur la recherche effectuée en acquisition de la langue seconde. Le modèle qu'il propose (L2 Motivational Self-System) comprend trois composantes : le « moi » L2 idéal, le « moi » L2 qui devrait être et l'expérience d'apprentissage de L2. Dörnyei propose trois stades de motivation. Le premier stade est préactif (motivation de choix), le deuxième est actif (motivation exécutante) et le troisième stade est postactif (motivation rétrospective).

Toujours selon ce modèle, les motifs varient beaucoup et sont présents à différents stades. Pour Dörnyei et d'autres chercheurs de cette période, la motivation est fluide et ne doit pas être présentée comme statique ou fixée dans le temps.

2.4 RECHERCHES MARQUANTES DANS LE DOMAINE DE LA MOTIVATION EN ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE (1990-2008)

Le domaine de la motivation en acquisition de la langue seconde vit une poussée qui amène vers de nouveaux modèles et manières de concevoir le rôle de la motivation. Cependant, les postulats de Gardner (1985) ne sont pas pour autant délaissés comme objet de recherche. Les études se multiplient et plusieurs d'entre elles retiennent comme objectif, parmi d'autres, de vérifier les constats de Gardner. La théorie de Gardner est une théorie fondatrice et, malgré l'émergence de nouvelles approches, elle demeure pertinente.

L'étude de Jordan (1995) réalisée auprès d'étudiants du collégial cherche à comprendre la motivation des étudiants inscrits à un cours d'anglais, langue seconde. Les étudiants fréquentent les cégeps de la région Mauricie-Bois-Francs. Jordan trouve que les étudiants affichent une motivation moyennement autodéterminée et que les étudiants présentent surtout des motifs instrumentaux pour l'étude de l'anglais, langue seconde.

En 1998, Belmechri et Hummell mènent une étude à Québec avec des élèves du secondaire qui vise à vérifier les hypothèses de Clément et Kruidenier (1983) et de Gardner (1985). Elles veulent explorer la nature des orientations et de la motivation des élèves pour l'acquisition de l'anglais, langue seconde. Les résultats indiquent que les élèves ne démontrent pas de motifs intégratifs. Les orientations des élèves sont les suivantes : les voyages, la compréhension dans les contextes académiques (motif instrumental), l'amitié, la compréhension et pour la carrière (instrumentale).

L'étude de Moïse et *al.* (1990) auprès d'étudiants universitaires francophones et anglophones qui apprennent une langue seconde confirme les résultats de Clément et Kruidenier (1983) quant aux quatre orientations principales pour l'acquisition d'une langue

seconde, dans ce cas, l'espagnol. Il s'agit de l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale, l'orientation prestige-influence ainsi que l'orientation voyage.

L'étude réalisée en Hongrie par Nikolov (1999) auprès d'apprenants de la langue étrangère conclut que le constat de Gardner (1985) voulant que la motivation intégrative est forte chez les apprenants qui réussissent en langue seconde n'est pas valable dans le cas de son échantillon. En effet, elle trouve que « ... no trace of integrative motivation was found in the answers to the open question... » (Nikolov, 1999, p.47) (aucune trace de motivation intégrative n'a été décelée parmi les réponses à la question ouverte...). Les résultats démontrent que les élèves veulent apprendre l'anglais pour se faire des amis avec des étrangers en général, et pas nécessairement avec des gens qui parlent l'anglais comme langue maternelle.

La recherche de Morrisette (2002) porte sur la motivation et l'attitude des étudiants de niveau collégial de l'Est-du-Québec quant à leurs cours obligatoires d'anglais, langue seconde. Les participants proviennent de trois cégeps, ceux de Rivière-du-Loup, de Rimouski et de Matane et en sont à leur deuxième cours obligatoire d'anglais, langue seconde. De plus, les étudiants sont inscrits à des cours d'anglais, langue seconde, de niveaux différents, soit des cours d'anglais, langue seconde de base, d'anglais, langue seconde intermédiaire, d'anglais, langue seconde intermédiaire-avancé et d'anglais, langue seconde avancé. Au terme de sa recherche, Morrisette trouve que les étudiants présentent surtout des orientations instrumentales face à leur cours d'anglais, langue seconde.

Lamb (2004) examine la notion de « motivation intégrative » avec une étude qu'il mène auprès de jeunes élèves en Indonésie. Il se donne comme objectif de mesurer cinq composantes : l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale, la motivation intrinsèque, le motif de satisfaire aux parents et le motif de bien réussir à l'école. Les résultats démontrent que le motif instrumental est la mesure la plus forte : « ...instrumental motive for learning English is predominant. » (le motif instrumental pour l'apprentissage de

l'anglais est prédominant.) (Lamb, 2004, p. 5). Cependant, il trouve que les cinq motifs pour apprendre l'anglais sont tous considérés comme importants.

Quant à la notion d'« integrativeness », les apprenants n'apprennent pas nécessairement l'anglais dans le but de converser avec, de s'identifier avec, de rencontrer des anglophones natifs. S'ils essaient de ressembler à un groupe donné en apprenant l'anglais, c'est plutôt à un groupe culturel, une élite, au sein de leur société qui est à l'aise à parler l'anglais comme langue seconde. Lamb trouve qu'il est difficile de distinguer entre les motifs instrumentaux et intégratifs, contrairement à Dornyei et Csizer (2002) qui affirment que ces concepts sont séparables et différents.

Toujours en Hongrie, Kormos et Csizer (2008) ont mené une étude auprès de trois groupes d'âge : des élèves du secondaire, des étudiants d'université et des apprenants adultes. Le concept d'« integrativeness » est remis en question et les auteurs avancent qu'il est difficile de distinguer entre des motifs instrumentaux et intégratifs car l'anglais est devenu une langue internationale.

Ce qui ressort de ces études est que l'anglais comme langue seconde ou étrangère ne se compare pas nécessairement à d'autres langues secondes. En effet, depuis quelques années, l'anglais acquiert un statut de langue internationale, de *lingua franca*; un des motifs pour apprendre l'anglais semble être pour acquérir « une posture internationale » (Yashima, 2002), c'est-à-dire le désir de pouvoir communiquer dans une langue qui est employée à travers le monde. En effet, l'anglais est parlé par de plus en plus d'individus à travers le monde et sert d'outil de communication entre élocuteurs de langue maternelle différente. La notion générale d'« intégration » prend une autre allure. Les apprenants ne désirent pas nécessairement communiquer ou appartenir à la culture d'anglophones qui ont l'anglais comme langue maternelle mais plutôt au groupe de personnes qui ont l'anglais comme langue seconde ou tiers (Lamb, 2004). C'est une autre perspective quant à la façon de concevoir les notions d'orientation instrumentale et intégrative.

2.5 THEORIE DE L'AUTODETERMINATION (DECI ET RYAN, 1985)

Depuis la théorie fondatrice de Gardner (1985), les chercheurs s'aventurent de plus en plus vers différentes disciplines et approches pour mener des recherches et proposer des théories qui expliquent la nature de la motivation en acquisition de langue seconde. Ainsi, Noël et *al.* (2000) proposent d'appliquer la théorie de l'autodétermination au domaine de l'acquisition de la langue seconde.

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) soutient que l'être humain s'engage dans des actions à divers niveaux d'engagement. À la base, l'être humain a des besoins innés d'autodétermination et de compétence. Les trois composantes principales du modèle de Deci et Ryan (1985) sont la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Deci et Ryan (1985) avancent que selon la situation, les sentiments clés d'autodétermination et de compétence influencent le niveau de motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. En effet, plus l'apprenant sent qu'il a des choix et de l'autonomie (situation non contrôlante), plus le sentiment d'autodétermination est élevé, ce qui influence positivement la motivation intrinsèque. Ajoutons, que plus un individu est « autodéterminé », plus il se sent compétent, ce qui a pour résultat d'encourager l'individu à maintenir son niveau de motivation et à persévérer à long terme.

2.5.1 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est la forme de motivation qui est la plus autodéterminée. L'apprenant ressent un plaisir à apprendre et s'est engagé de façon volontaire à apprendre, dans le cas de l'acquisition des langues secondes, la langue cible. L'apprentissage de la langue lui fournit un défi, ce qui donne lieu à un sentiment de compétence. L'apprenant se sent autonome et compétent, il a tendance à maintenir l'effort et l'engagement et ce, même en l'absence de récompenses externes.

2.5.2 La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque réfère à un type de motivation qui trouve sa source à l'extérieur de l'élève. Cette source externe à l'élève permet d'effectuer une activité pour des motifs qui sont instrumentaux, c'est-à-dire pour obtenir des récompenses, des conséquences ou l'évitement de certaines conséquences.

La motivation extrinsèque est constituée de trois sous-catégories.

- a) **la régulation externe** : l'élève apprend une langue seconde afin d'obtenir une récompense qui provient de l'environnement social ou bien suite à une pression de cet environnement social. L'élève aura tendance à suspendre l'effort à fournir pour apprendre la langue seconde.
- b) **la régulation introjectée** : réfère à des raisons qui sont internes à l'apprenant telles la culpabilité ou la honte. Cependant, la source de ces conséquences est externe. À titre d'exemple, l'environnement social peut faire que l'apprenant ressent de la pression à entreprendre une activité, sans quoi il ressent de la culpabilité ou de la honte.
- c) **la régulation identifiée** : l'apprenant se donne un but et a décidé, de manière personnelle, à apprendre la langue seconde. Tant que le but est pertinent, l'apprenant continuera à fournir des efforts.

2.5.3 L'amotivation

Pour ce qui est de l'amotivation, elle se caractérise par une absence de but. L'apprenant n'a pas de but, ni extrinsèque, ni intrinsèque, pour apprendre la langue seconde. Il n'a donc pas de raison pour apprendre la langue seconde et abandonnera dès qu'il le pourra.

Il est à noter que Deci et Ryan (1985) ne proposent pas une dichotomie entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ils proposent plutôt un continuum où

les niveaux de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque (externe, introjectée, identifiée,) et d'amotivation fluctuent selon le degré d'autodétermination et le sentiment de compétence autorévéle.

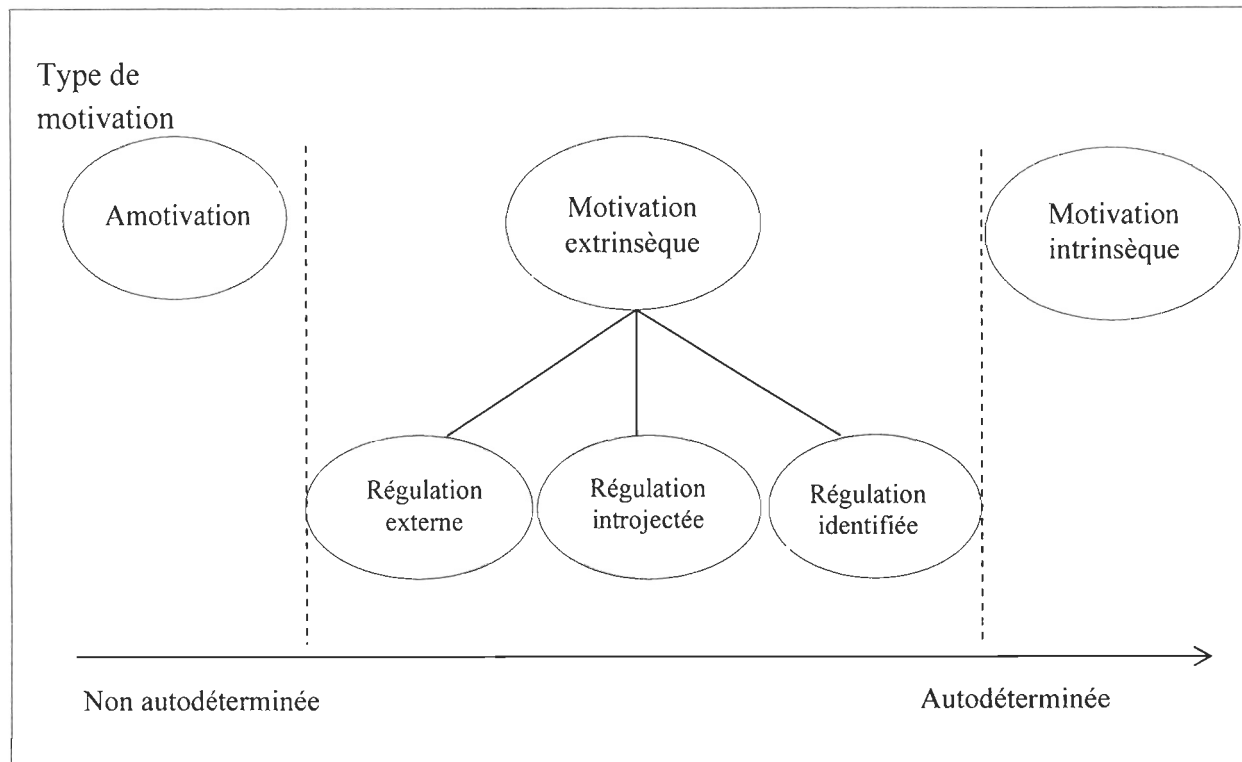


Figure 1 : Continuum de l'autodétermination adapté de Deci et Ryan (2000)

La théorie de l'autodétermination est pertinente dans le domaine de la motivation en acquisition de la langue seconde car :

[...] this theory has an advantage over empirically derived frameworks in that it provides psychological mechanisms – self-determination and perceived competence – that can explain and predict how orientations are related to learning outcomes. (Noëls et *al.*, 2000, p. 7) (« [...] contrairement aux cadres dérivés de manière empirique, cette théorie a l'avantage de fournir les mécanismes psychologiques – l'autodétermination et le sentiment de compétence autorévéle - qui peuvent expliquer et prédire de quelle façon les orientations sont liées aux résultats d'apprentissage »).

En 1989, Vallerand et *al.* ont appliqué le modèle de Deci et Ryan (1985) au domaine de l'éducation en développant l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). Cet outil est un

instrument de mesure qui permet d'évaluer les niveaux de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation.

Au début des années 1990, Brown (1990, 1994) applique la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (1985) au domaine de l'acquisition de la langue seconde. Il trouve que la motivation intrinsèque mène à de meilleurs résultats mais que les systèmes scolaires encouragent plutôt la motivation extrinsèque.

Par la suite, Noëls et *al.* (2000) contribuent à l'essor en menant une étude qui a, entre autres, pour but de déterminer si l'échelle de motivation intrinsèque et extrinsèque de Deci et Ryan (1985) peut être utile, valide et fidèle pour évaluer la motivation des apprenants de langue seconde. Les auteurs trouvent que les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque peuvent aider à décrire et à mesurer le niveau de motivation des apprenants de langue seconde. De plus, les auteurs font un lien avec la théorie de Gardner (1985) en apparentant sa notion d'orientation instrumentale à la régulation externe de Deci et Ryan (1985). Une des avenues intéressantes de recherche suggérée par les auteurs est de reproduire l'étude dans différents milieux culturels afin de mesurer son applicabilité dans différents milieux.

Ainsi, la présente recherche s'appuie sur les concepts théoriques de Gardner (1985), notamment les notions d'orientation intégrative et instrumentale en plus des fondements de la théorie de Deci et Ryan (1985) en s'inspirant des travaux de Noëls et *al.* (2000, 2001). Dans cet ordre d'idée, la présente recherche poursuit deux grands objectifs afin de mieux comprendre le phénomène de la motivation en acquisition de la langue seconde au niveau collégial: premièrement, identifier les niveaux d'amotivation, de la motivation intrinsèque et extrinsèque, des orientations instrumentales et intégratives ainsi que du sentiment de compétence autorévéle chez les étudiants du Cégep de Rimouski inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base. Deuxièmement, examiner les liens entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, l'orientation intégrative et instrumentale, et le sentiment de compétence autorévéle. L'atteinte de ces deux objectifs permettra de vérifier l'applicabilité

du modèle de Deci et Ryan (1985) adapté au domaine de la motivation en acquisition de langue seconde par Noël et *al.* (2000) chez des étudiants inscrits à un cours d'anglais, langue seconde de base au Cégep de Rimouski.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs mentionnés, une approche quantitative a été privilégiée. Plusieurs études traitant du même type de sujet (Noëls et *al.*, 2000; Noëls, Clément et Pelletier, 2001) ont utilisé ce type d'approche méthodologique. En effet, Noëls, Clément et Pelletier, chercheurs dans le domaine de la motivation en langue seconde, ont adapté un questionnaire (LLOS-IEA, 2001) qui mesure les types de motivations tels qu'ils ont été définis par Deci et Ryan (1985) à l'apprentissage des langues secondes. Le traitement statistique des réponses aux questionnaires a été complété à l'aide du logiciel SPSS (Statistics Package for Social Science, version 16) pour Windows.

Les réponses aux questions ont été codées et soumises à une analyse de fréquence. Des calculs de moyennes et d'écart-types ont été effectués pour établir les niveaux de motivation, d'orientation et de sentiment de compétence autorévélé. Ensuite, des analyses corrélationnelles ont fait l'objet d'un examen afin de vérifier la présence et la force de la relation entre les variables.

Les sections qui suivent ont pour objectif de présenter les participants à l'étude, de décrire le déroulement de la cueillette de données, d'expliquer le choix des instruments de mesure ainsi que de présenter la méthode de traitement des données.

3.1 ÉCHANTILLON

L'échantillon à l'étude est constitué de 128 cégépiens inscrits à un cours d'anglais langue seconde de base (niveau 100) qui ont fréquenté le Cégep de Rimouski en avril 2009. Seuls les répondants de 18 ans et plus ont pu participer à la recherche car ils sont majeurs.

Les années au cégep étant une période où l'étudiant prend de plus en plus de responsabilités personnelles, il aurait été délicat de demander aux étudiants de moins de 18 ans de faire signer le formulaire de consentement par leurs parents. De plus, la signature par les parents aurait représenté un délai supplémentaire quant à la passation du questionnaire.

3.2 DEROULEMENT DE LA CUEILLETTE DE DONNEES

La passation des questionnaires a été assurée par la chercheuse. Les groupes d'étudiants furent rencontrés au début d'un cours d'anglais langue seconde de base. La chercheuse est l'enseignante-titulaire pour trois des groupes et après consultation avec une enseignante-volontaire, trois groupes d'étudiants supplémentaires ont été sondés. Puisque la participation requérait le consentement du répondant, le formulaire de consentement fut présenté et expliqué en classe par la chercheuse. Une fois le consentement signé, les étudiants ont complété les questionnaires.

Ainsi, un total de six groupes de cégépiens inscrits à un cours d'anglais langue seconde de base ont été rencontrés au Cégep de Rimouski au cours du mois d'avril 2009 pour un total de 128 répondants.

3.3 INSTRUMENTS DE MESURE

Cinq questionnaires ont été administrés aux cégépiens.

3.3.1 Questionnaire d'identification des participants

Un questionnaire d'identification des participants élaboré par la chercheuse fut administré. Il comporte des questions fermées ainsi que deux questions ouvertes. Les données recueillies par l'entremise de ce questionnaire permettent de dresser un portrait des cégépiens inscrits à un cours d'anglais langue seconde de base.

3.3.2 Échelle d'orientations en apprentissage des langues – motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation (LLOS-IEA; Noël, Clément et Pelletier, 2001)

Largement employé dans le domaine de la recherche sur la motivation en langue seconde, le questionnaire LLOS-IEA (Noël, Clément et Pelletier, 2001) permet d'évaluer les types de motivation des étudiants à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le cas de cette recherche, il s'agit de l'anglais langue seconde.

LLOS-IEA mesure les niveaux d'amotivation, de motivation intrinsèque, ainsi que les composantes de la motivation extrinsèque (régulation externe, régulation introjectée et régulation identifiée). De plus, une mesure globale de la motivation extrinsèque est obtenue en combinant les composantes de la motivation extrinsèque. Les scores d'amotivation, de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque sont obtenus en calculant la moyenne des réponses aux items correspondants. Plus la moyenne est élevée, plus l'élève est d'accord avec l'énoncé et plus la présence du type de motivation en question est forte.

Le questionnaire compte un total de 20 questions qui servent à mesurer les différentes catégories de motivation. Chaque type de motivation est constitué d'un certain nombre d'items. Les items 1 et 2 portent sur l'amotivation. Ensuite, chaque composante de la motivation extrinsèque est constituée de trois items. Ainsi la composante régulation externe est représentée par les items 3 à 5, la composante régulation introjectée par les items 6 à 8 et la composante régulation identifiée par les items 9 à 11. La motivation intrinsèque, pour sa part, est constituée des neuf derniers items, les énoncés 12 à 20.

Pour chacun des items, l'étudiant doit lire l'énoncé et indiquer son degré d'accord à l'aide d'une échelle Likert en sept points : 1 – ne correspond pas du tout, 2 – correspond très peu, 3 – correspond un peu, 4 – correspond modérément, 5 – correspond beaucoup, 6 – correspond presque exactement, 7 – correspond exactement.

3.3.3 Orientations instrumentale et orientation intégrative (Gardner, 1985)

Dans le but de cerner la présence ou non des orientations instrumentales et intégratives de Gardner (1985) chez la population à l'étude, deux questionnaires élaborés par ce chercheur ont été soumis aux 128 étudiants. Rappelons que *l'orientation intégrative* correspond au désir de se familiariser, de se rapprocher de la culture et du vécu des membres de la communauté de la langue cible. L'*orientation instrumentale*, pour sa part, correspond au désir d'apprendre la langue pour des buts pragmatiques. Les orientations ne sont pas équivalentes à la motivation. Ce sont les raisons, autrement dit les motifs, qui poussent un individu à apprendre une langue seconde.

Le questionnaire qui vise à mesurer l'orientation instrumentale des apprenants en langue seconde (Gardner, 1985), est composé de quatre items qui sont évalués à l'aide d'une échelle de type Likert en sept points. L'étudiant doit lire les quatre énoncés et choisir le chiffre qui correspond le plus au degré d'exactitude de l'énoncé. L'échelle va de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord).

Le questionnaire qui porte sur l'orientation intégrative (Gardner, 1985) est également constitué de quatre énoncés et vise à mesurer l'orientation intégrative. Comme pour le questionnaire précédent, les quatre items sont évalués à l'aide d'une échelle de type Likert en sept points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord).

3.3.4 Auto-évaluation de son assurance en langue seconde (Clément et Noëls, 1992)

Le sentiment de compétence autorévéélé en anglais, langue seconde est mesuré à l'aide de ce questionnaire. Puisque l'apprentissage d'une langue est composé de plusieurs compétences distinctes, le questionnaire mesure la compétence en lecture, en compréhension orale, en compréhension écrite ainsi qu'en production orale. Les quatre items sont évalués à l'aide d'une échelle de type Likert en 7 points allant de 0 (pas du tout)

en passant par 4 (assez bien), jusqu'à 6 (couramment). Plus la moyenne est élevée, plus l'élève se sent compétent pour l'habileté en question.

3.4 COHERENCE INTERNE DES ECHELLES – ALPHA DE CRONBACH

La cohérence interne des instruments de mesure a été évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Dans le cas du questionnaire LLOS-IEO (Noëls, Pelletier et Clément, 2001), chaque forme de motivation est mesurée à l'aide d'une série d'items correspondants. Les énoncés associés à la motivation intrinsèque (MI), à titre d'exemple, sont au nombre de neuf et ils devraient contribuer à mesurer un même concept, soit la motivation intrinsèque. L'indice coefficient alpha de Cronbach évalue le degré d'homogénéité. Plus sa valeur se rapproche de 1, plus il traduit une consistance interne des échelles. Un alpha de Cronbach plus grand que 0,70, dans certains domaines 0,60, signifie que l'instrument de mesure satisfait aux exigences d'homogénéité. La fidélité des échelles de deux items et moins ne peut être calculée donc « Amotivation » n'a pas été évaluée.

Tableau 2 : Coefficients alpha de Cronbach pour chaque catégorie mesurée

		Nombre d'items	Alpha de Cronbach	A de C dans la littérature (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)
1	Motivation intrinsèque (MI) (LLOS-IEO, 2001)	9	0,94	0,86
2	Motivation extrinsèque (ME) globale (LLOS-IEO, 2001)	9	0,82	Pas mesuré
3	ME-régulation externe (LLOS-IEO, 2001)	3	0,78	0,75
4	ME-régulation introjectée (LLOS-IEO, 2001)	3	0,68	0,57
5	ME-régulation identifiée (LLOS-IEO, 2001)	3	0,82	0,78
6	Orientation instrumentale (Gardner, 1985)	4	0,73	Pas mesuré
7	Orientation intégrative (Gardner, 1985)	4	0,81	0,74
8	Sentiment de compétence autorévéle (Clément et Noëls, 1992)	4	0,83	0,72

À la lumière des résultats obtenus pour les coefficients de Cronbach, nous constatons que la consistance interne des instruments de mesure employés aux fins de cette étude est confirmée. De plus, les coefficients de Cronbach calculés au regard de cette étude sont comparables à ceux obtenus par Noëls, Clément et Pelletier (2001).

3.4 PLAN DE TRAITEMENT DES DONNEES

Pour atteindre le premier objectif (mesurer les niveaux d'amotivation, de motivation, d'orientation ainsi que le sentiment de compétence autorévéélé chez les cégépiens inscrits à un cours d'anglais, langue seconde de base), il faut premièrement identifier les différentes variables à l'étude et ensuite calculer les moyennes de ces variables.

Les types de motivation et certaines de leurs sous-composantes sont les suivantes.

Types de motivation (LLOS-IEA, 2001)

- 1- Amotivation
- 2- Motivation extrinsèque
 - a. par régulation externe
 - b. par régulation introjectée
 - c. par régulation identifiée
- 3- Motivation intrinsèque

Types d'orientation (Gardner, 1985)

Pour ce qui est des orientations, elles sont au nombre de deux :

- 4- Orientation intégrative
- 5- Orientation instrumentale

Et en dernier lieu, le *sentiment de compétence autorévéélé pour l'anglais, langue seconde* (Clément et Noëls, 1992).

Pour atteindre le deuxième objectif qui est de vérifier l'existence ou non de relations entre les types de motivation, les types d'orientation et le sentiment de compétence autorévéélé pour l'anglais, langue seconde, il faut effectuer des *tests de corrélations* et vérifier la force de ces corrélations, s'il y a lieu. Le tableau 2 présente un résumé du plan

d'analyse. Pour chaque question de recherche, le plan d'analyse identifie le questionnaire visé ainsi que le moyen d'analyse privilégié.

Tableau 3 : Résumé du plan d'analyse

Objectifs de recherche	Questionnaires utilisés	Numéros de question	Analyses proposées
Objectif 1 : Niveaux			
Identifier le niveau des différents types de motivation (amotivation, ME-régulation externe, ME-régulation introjectée, ME-régulation identifiée, motivation extrinsèque globale, motivation intrinsèque).	LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)	1 à 20	Calcul de la moyenne
Identifier le niveau des orientations (instrumentale et intégrative).	Orientation instrumentale – 4 énoncés (Gardner, 1985) Orientation intégrative – 4 énoncés (Gardner, 1985)	1 à 4 1 à 4	Calcul de la moyenne
Identifier le niveau du sentiment de compétence autorévéle.	Autoévaluation du sentiment de compétence autorévéle (Clément et Noëls 1992)	1 à 4	Calcul de la moyenne
Objectif 2 : Liens			
Examiner les liens entre les niveaux des différents types de motivation (ME-régulation externe, ME-régulation introjectée, ME-régulation identifiée, motivation extrinsèque globale, motivation intrinsèque).	LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)	2 à 20	Corrélation de Pearson
Examiner les liens entre les niveaux des différents types de motivation et les orientations (instrumentale et intégrative).	LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)	3 à 20	Corrélation de Pearson

Objectifs de recherche	Questionnaires utilisés	Numéros de question	Analyses proposées
(suite) Examiner les liens entre les niveaux des différents types de motivation et les orientations (instrumentale et intégrative).	Orientation instrumentale – 4 énoncés (Gardner, 1985) Orientation intégrative – 4 énoncés (Gardner, 1985)	1 à 4 1 à 4	
Examiner les liens entre les niveaux des différents types de motivation et le sentiment de compétence autorévéélé.	LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001) Autoévaluation du sentiment de compétence autorévéélé (Clément et Noëls 1992)	3 à 20 1 à 4	Corrélation de Pearson
Examiner les liens entre les orientations (instrumentale et intégrative) et le sentiment de compétence autorévéélé.	Orientation instrumentale – 4 énoncés (Gardner, 1985) Orientation intégrative – 4 énoncés (Gardner, 1985) Autoévaluation du sentiment de compétence auto révéélé (Clément et Noëls 1992)	1 à 4 1 à 4 1 à 4	Corrélation de Pearson

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette étude cherche à identifier les niveaux d'amotivation, de motivation intrinsèque et extrinsèque, des orientations instrumentale et intégrative et du sentiment de compétence autorévéélé manifestés pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde par des étudiants du Cégep de Rimouski. Elle vise également à examiner si des relations existent entre certaines de ces variables, soit la motivation intrinsèque, les composantes de la motivation extrinsèque, les orientations instrumentale et intégrative ainsi que le sentiment de compétence autorévéélé. L'atteinte de ces deux objectifs pourrait permettre de valider ou non le modèle de Deci et Ryan (1985) auprès des étudiants inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, au Cégep de Rimouski.

Pour répondre au premier objectif, des analyses descriptives ont été menées dans le but d'obtenir des moyennes et de les comparer entre elles. Ensuite, pour atteindre le deuxième objectif, des tests de corrélations ont permis de déterminer l'existence ou non de relations entre les variables. Dans les cas où des liens semblent ressortir entre les variables, les tests de corrélations permettront également d'estimer la force de la relation.

Les données recueillies auprès des 128 participants ont été soumises aux analyses du logiciel SPSS. Une vérification des conditions d'application a été effectuée pour chaque analyse afin de s'assurer de la robustesse des tests statistiques. Les données analysées ont été recueillies sur un échantillon aléatoire et les données ou observations sont indépendantes entre elles. De plus, la normalité des distributions des variables a été vérifiée.

La cohérence interne des échelles des instruments de mesure a été évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. À la lumière des résultats obtenus pour les coefficients de Cronbach qui varient entre 0,68 et 0,94, nous constatons que la consistance interne des instruments de mesure employés aux fins de cette étude est confirmée.

Ce chapitre est constitué de deux parties. La première traite des statistiques descriptives et la deuxième expose les résultats aux tests de corrélations.

4.1 STATISTIQUES DESCRIPTIVES

4.1.1 Identification des participants

L'échantillon compte 128 étudiants inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base au Cégep de Rimouski en avril 2009. Sur ces 128 répondants, 89 sont des femmes (69,5%) et 39 (30,5%) sont des hommes. Soixante d'entre eux (46,9%) sont inscrits à un programme « technique », quarante d'entre eux (31,2%) sont inscrits à un programme « pré-universitaire » et enfin vingt-huit des répondants sont inscrits à un programme « autre ». Ces derniers sont dans une phase transitoire et seront inscrits dans un programme technique ou pré-universitaire plus tard dans leur cheminement scolaire lorsque certaines conditions seront remplies.

Quant à la variable « interruption des études », dix-neuf des répondants (14,8%) disent avoir suspendu leurs études pendant un certain temps avant de reprendre leurs études en cours. La plupart des répondants (n=109, 85,2%) ont un cheminement « régulier » d'études, c'est-à-dire qu'ils sont passés directement du secondaire au cégep sans interruption.

Dix-neuf des répondants (14,8%) ont échoué le cours d'anglais de base à un trimestre antérieur et le reprennent au moment de l'enquête. La majorité des participants à l'étude (n=109, 85,2%) suivent le cours pour la première fois.

Le Centre d'aide Cool-Aid offre de l'aide en anglais pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Cette aide est offerte en dehors des heures de cours par des tuteurs-étudiants qui possèdent une base solide en anglais. La priorité est accordée aux élèves inscrits à un cours d'anglais, langue seconde de base (niveau 100). C'est une minorité des répondants (n=14, 10,9%) qui disent avoir effectué une demande auprès du Centre Cool-Aid comparativement à 89,1% (n=114) qui n'ont pas effectué une demande d'aide.

Les résultats obtenus pour les variables « langue maternelle » et « autres langues maîtrisées » indiquent qu'il y a homogénéité au sein de l'échantillon quant au profil linguistique. En effet, le français se trouve à être la langue maternelle pour 98,4% (n=126) des répondants. Seuls deux répondants ont appris une langue autre que le français comme langue maternelle. De plus, uniquement trois participants sur les 128 participants affirment maîtriser une autre langue que le français. C'est donc dire que la presque totalité de l'échantillon est représentée par des cégépiens unilingues francophones. Cela représente bien le portrait de la situation linguistique de l'Est-du-Québec.

Une proportion de 40,6% (n=52) des répondants dit parler anglais en dehors des cours d'anglais, mais à la lumière des réponses à la question précédente, nous pouvons conclure que les répondants ne croient pas 'maîtriser' cette langue. La question ouverte sur l'usage de l'anglais démontre que les répondants emploient principalement l'anglais sur l'internet et en voyage. L'usage de l'anglais se fait en dehors des rapports quotidiens que le participant entretient à Rimouski même.

Plusieurs programmes d'immersion sont offerts aux étudiants à travers le Canada. Les étudiants anglophones du Canada peuvent participer à des programmes d'immersion française au Québec et, inversement, les étudiants francophones du Québec peuvent voyager en dehors du Québec pour des programmes d'immersion. Dans l'échantillon de la présente étude, la participation à un programme d'immersion est plutôt rare avec dix-huit répondants qui y ont participé (14,1%). La plupart des répondants (n=109, 85,2%) n'ont pas participé à un programme d'immersion anglaise.

Dans l'ensemble, l'échantillon est majoritairement composé de femmes (69,5%) avec davantage de répondants inscrits à un programme du secteur « technique » (46,9%). La plupart des répondants n'ont pas interrompu leurs études (85,2%) et la majorité des répondants (85,2%) suivent le cours d'anglais de base pour la première fois. Seule une petite tranche de l'échantillon (10,9%) a effectué une demande d'aide en anglais auprès du Centre d'aide Cool Aid. Une proportion de 14,1% des répondants a participé à des programmes d'immersion et 40,9% des répondants disent parler anglais en dehors du cours d'anglais. Ces répondants emploient surtout l'anglais sur internet et en voyage. Le profil linguistique des participants à cette recherche est représentatif de la situation de l'Est-du-Québec puisque les répondants sont très majoritairement unilingues francophones.

4.1.2 Échelle d'orientations en apprentissage des langues- motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)

Le tableau 4 présente les moyennes et écarts-types pour chacun des vingt énoncés du questionnaire LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001). Également, le rang pour chaque énoncé est indiqué afin de situer chaque énoncé par ordre d'importance.

Tableau 4 : Moyennes et écarts-types de chacun des 20 énoncés du LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)

	Pourquoi apprenez-vous l'anglais? Énoncés du LLOS-IEA	Type mot	m	é-t	n	Rang
1	Honnêtement, je ne sais pas; j'ai réellement l'impression de perdre mon temps en étudiant l'anglais.	Amot.	1,74	1,04	128	18
2	Je ne peux pas voir pourquoi j'étudie l'anglais, et, franchement, je m'en fous.	Amot.	1,46	0,78	128	19
3	De façon à obtenir un emploi plus prestigieux.	ME-reg ext.	4,77	1,92	128	2
4	De façon à avoir un meilleur salaire plus tard.	ME-reg ext.	3,92	1,93	128	9
5	Pour les avantages que je peux retirer de mon admission dans la communauté anglophone.	ME-reg ext.	3,86	1,87	128	10

	Pourquoi apprenez-vous l'anglais? Énoncés du LLOS-IEA	Type mot	m	é-t	n	Rang
6	Pour me prouver que je suis un bon citoyen parce que je peux parler l'anglais.	ME-reg intro.	2,89	1,76	128	16
7	Parce que je me sentirais coupable de ne pas connaître l'anglais.	ME-reg intro.	2,55	1,57	128	17
8	Parce que je me sentirais coupable de pas pouvoir parler à mes amis anglophones en anglais.	ME-reg intro.	3,47	1,88	128	13
9	Parce que je pense que c'est bon pour mon développement personnel.	ME-reg iden.	5,79	1,28	128	1
10	Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui parle plus d'une langue.	ME-reg iden.	3,38	1,92	128	14
11	Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui parle l'anglais.	ME-reg iden.	3,98	1,83	128	8
12	Parce que j'aime le sentiment d'apprendre de nouvelles choses en ce qui a trait à la communauté anglophone et à son mode de vie.	MI	3,63	1,77	128	12
13	Pour le plaisir d'accroître mes connaissances en ce qui a trait à la littérature anglaise.	MI	3,27	1,91	128	15
14	Pour le sentiment satisfaisant que j'ai à découvrir de nouvelles choses.	MI	4,55	1,63	128	4
15	Pour le grand sentiment de plaisir ressenti lorsque j'entends une langue étrangère.	MI	3,92	1,79	128	9
16	Pour le plaisir que je ressens lorsque j'entends l'anglais parlé par les anglophones.	MI	3,75	1,82	127	11
17	Pour le plaisir que je ressens lorsque je parle l'anglais.	MI	4,26	1,81	127	7
18	Pour le plaisir que je ressens lorsque je saisis une construction difficile en anglais.	MI	4,31	1,72	127	5
19	Pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans mon étude de l'anglais.	MI	4,62	1,63	127	3
20	Pour la satisfaction que je ressens quand je suis dans le processus d'accomplir des exercices difficiles en anglais.	MI	4,29	1,64	127	6

Les participants indiquent qu'ils apprennent l'anglais d'abord parce qu'ils pensent que c'est bon pour leur développement personnel (la ME par régulation identifiée, $m=5.79$), ensuite de façon à obtenir un emploi plus prestigieux (la ME par régulation externe,

m=4.77) et en troisième lieu, pour le plaisir qu'ils ressentent lorsqu'ils se surpassent dans leur étude de l'anglais (la motivation intrinsèque, m=4.62). Quant aux énoncés du questionnaire comportant les moyennes les plus faibles, il s'agit des énoncés 1, *Je ne peux pas voir pourquoi j'étudie l'anglais, et, franchement, je m'en fous* (m=1,46) et 2, *Honnêtement, je ne sais pas; j'ai réellement l'impression de perdre mon temps en étudiant l'anglais* (m= 1,74) qui mesurent l'amotivation. Les énoncés 7, *Parce que je me sentirais coupable de ne pas connaître l'anglais* (ME par régulation introjectée, m=2.55) et 6, *Pour me prouver que je suis un bon citoyen parce que je peux parler l'anglais* (ME par régulation introjectée, m=2.89), présentent également des moyennes faibles. Ces deux sous-échelles de motivation (amotivation et ME-régulation introjectée) représentent des formes de motivation moins autodéterminées, et plutôt contrôlées.

Moyennes et écarts-types pour les sous-échelles du LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001)

Le tableau 5 présente les scores obtenus en calculant la moyenne des réponses aux items correspondants à l'amotivation, la motivation extrinsèque avec ses trois composantes et à la motivation intrinsèque.

Tableau 5 : Moyennes et écarts-types selon le type de motivation

		Moyenne	Écart type
1	Amotivation	1,6	0,84
2	ME-Régulation externe	4,19	1,58
3	ME-Régulation introjectée	2,97	1,35
4	ME-Régulation identifiée	4,38	1,46
5	ME-globale	3,85	1,14
6	MI-motivation intrinsèque	4,06	1,43

Les formes de motivation qui ressortent comme les plus importantes sont, en ordre décroissant, la ME-régulation identifiée (m=4,38), la ME-régulation externe (m=4,19) suivie de la motivation intrinsèque (m=4,06). D'autre part, c'est l'amotivation (m=1.6) qui

affiche la moyenne la plus faible. En avant dernière position apparaît la ME-régulation introjectée ($m=2,97$). La moyenne globale de la motivation extrinsèque se chiffre à 3,85.

4.1.3 Orientation intégrative (Gardner, 1985)

Tableau 6 : Moyennes et écarts-types de l'orientation intégrative (Gardner, 1985)

	Énoncé	m	É-t	n
1	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra d'être plus à l'aise lorsque je parle avec d'autres personnes qui parlent anglais.	6,15	1,33	125
2	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de rencontrer et de converser avec davantage d'individus et avec une diversité d'individus.	5,68	1,27	125
3	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de mieux comprendre et apprécier l'art et la littérature anglophone.	4,08	1,49	125
4	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de participer plus librement à des activités qui se déroulent avec des membres d'autres groupes culturels.	4,78	1,35	125
Orientation intégrative globale		5,18	1,09	125

Lorsque les énoncés sont examinés un à la fois, nous constatons qu'il y a des écarts entre les moyennes obtenues. Malgré les variations, les moyennes sont plus élevées que 4, ce qui indique que les participants ne sont pas en désaccord avec les énoncés visant à mesurer l'orientation intégrative. Pour l'énoncé numéro 1 : *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra d'être plus à l'aise lorsque je parle avec d'autres personnes qui parlent anglais*, la moyenne se chiffre à 6,15, ce qui est assez élevé. Ils sont aussi plutôt en accord ($m=5,68$) avec *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de rencontrer de converser avec davantage d'individus et avec une*

diversité d'individus. En revanche, la moyenne à l'énoncé numéro 3 *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de mieux comprendre et apprécier l'art et la littérature anglophone* se chiffre à 4,08. La moyenne globale obtenue pour l'orientation intégrative est de 5,18. De ce fait, il apparaît que l'orientation intégrative (Gardner, 1985) est présente chez les cégépiens inscrits au cours d'anglais de base.

4.1.4 Orientation instrumentale (Gardner, 1985)

Tableau 7 : Moyennes et écarts-types de l'orientation instrumentale (Gardner, 1985)

	Énoncé	m	É-t	n
1	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car j'en aurai besoin pour ma carrière plus tard.	5,43	1,34	125
2	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car je deviendrai une personne qui possède plus de connaissances.	5,43	1,24	125
3	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car je crois qu'un jour, ce sera utile pour me trouver un bon emploi.	5,45	1,34	125
4	Apprendre l'anglais peut être important pour moi car les autres personnes me respecteront davantage si je connais une autre langue.	3,44	1,50	125
Orientation instrumentale globale		4,94	1,00	125

La moyenne obtenue pour l'orientation instrumentale se chiffre à 4,94. Un des énoncés se trouve en deçà de la description « neutre » et c'est le seul énoncé parmi les huit proposés par Gardner (1985) pour les deux orientations qui démontre une moyenne aussi basse. En effet, la moyenne est de 3,44 (3 = plutôt en désaccord et 4 = neutre) pour l'énoncé *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car les autres personnes me respecteront davantage si je connais une autre langue*. Pour les 3 autres énoncés, les

moyennes sont quasi identiques. *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car j'en aurai besoin pour ma carrière plus tard* ($m=5,43$). *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car je deviendrai une personne qui possède plus de connaissances* ($m=5,43$). *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car je crois qu'un jour, ce sera utile pour me trouver un bon emploi* ($m=5,45$).

La moyenne pour l'orientation intégrative est légèrement plus élevée ($m=5,18$) que pour l'orientation instrumentale ($m=4,94$). Afin de vérifier si la différence entre les deux moyennes est significative, un test de comparaison de moyennes a été effectué (Test t pour échantillons appariés). Le résultat de ce test, ($t=2,92$ (124), $p \leq 0,004$) indique que la différence entre les deux moyennes est significative. Ainsi, il est possible d'avancer que l'orientation intégrative a effectivement une moyenne légèrement supérieure à l'orientation instrumentale et que la différence est significative car la probabilité est inférieure à 0,05.

4.1.5 Sentiment de compétence autorévéle en anglais langue seconde (Clément et Noëls, 1992)

Tableau 8 : Moyennes et écarts-types du sentiment de compétence autorévéle (Clément et Noëls, 1992)

	Compétence	Moyenne	Écart-type	n
1	Lecture	2,86	1,34	127
2	Compréhension orale	3,40	1,12	127
3	Écriture	3,02	1,10	127
4	Production orale	2,66	1,12	127
Sentiment de compétence autorévéle		2,98	0,95	127

La moyenne globale du sentiment de compétence autorévéle est de 2,98. Les étudiants se perçoivent comme moins compétents en production orale ($m=2,66$) et en

lecture ($m=2,86$) qu'en écriture ($m=3,02$) et en compréhension orale ($m=3,40$). En effet, c'est l'item qui mesure la compréhension orale qui affiche la moyenne la plus forte.

4.1.6 Réponses à la question ouverte du Questionnaire A « En vos mots, pourquoi apprenez-vous l'anglais? Fournissez autant de renseignements et de détails que possible »

Tableau 9 : Fréquences des types d'orientations exprimées en question ouverte

Catégorie	Nombre de réponses	Motivation Extrinsèque	Motivation Intrinsèque	Orientation Instrumentale	Orientation Intégrative
Voyages	59	•		•	
Travail	50	•		•	
Cours obligatoire	45	•		•	
Statut universel de la langue anglaise	41	•		•	
Pour fins de communication	35				•
Atout/utile	27	•		•	
Connaissances générales	16		•		
Pour le plaisir	13		•		
Tv/musique/jeux internet/sites internet/documentation écrite	11	•		•	

La dernière question du questionnaire d'identification des participants avait pour but de permettre aux élèves de s'exprimer librement, dans leurs mots, quant à leurs motifs pour apprendre l'anglais. La question ouverte vise à potentiellement découvrir des aspects non couverts par les questionnaires avec réponses de type Likert.

Les principaux motifs à caractère instrumental qui poussent les étudiants de cette étude à apprendre l'anglais sont, en ordre décroissant, les voyages, le travail, le statut obligatoire du cours et le statut universel de la langue anglaise.

4.2 TESTS DE CORRELATIONS

Une analyse corrélationnelle de type Pearson a été menée dans le but de vérifier la force des relations entre la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque (ME), la ME – régulation externe, la ME-régulation introjectée, la ME-régulation identifiée, l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale et le sentiment de compétence autorévéélé. La corrélation sert à mesurer la relation linéaire entre deux variables. Plus la valeur de la corrélation se rapproche des extrêmes (+1, -1), plus elle est considérée comme étant forte.

L'analyse révèle que les corrélations sont significatives. Pour la plupart, l'intensité des corrélations est de force « modérée » avec deux relations d'intensité « forte » et deux relations d'intensité « faible ».

Tableau 10 : Matrice de corrélation des sous-échelles de motivation

Sous échelles	1	2	3	4	5	6
1) Amotivation						
2) ME-régulation externe	-,23*					
3) ME-régulation introjectée	-,28*	,39*				
4) ME-régulation identifiée	-,46*	,35*	,50*			
5) Motivation extrinsèque-globale	-,41*	,76*	,79*	,79*		
6) Motivation intrinsèque	-,41*	,26*	,51*	,73*	,63*	

*p ≤ 0,05

Les corrélations pour les composantes de la motivation extrinsèque par rapport à l'amotivation se situent entre -0,23 et -0,46. Ces trois sous-échelles sont fortement liées à la ME globale. D'autre part, les trois sous-échelles sont faiblement corrélées entre elles. La

motivation extrinsèque régulation identifiée est liée de façon forte ($r = 0,73$, $p \leq 0,000$) à la *motivation intrinsèque*. La relation entre la *motivation extrinsèque globale* et la *motivation intrinsèque* est également forte ($r = 0,63$, $p \leq 0,000$).

Les corrélations sont plus positives à mesure que l'on avance sur le continuum de la motivation de Deci et Ryan (1985). En général, plus les sous-échelles de la motivation extrinsèque se rapprochent de la motivation intrinsèque sur le continuum, plus le facteur de corrélation est élevé.

Le tableau 11 présente les résultats des analyses de corrélations entre les sous-échelles de motivation, les orientations instrumentale et intégrative et également du sentiment de compétence autorévéélé.

Tableau 11 : Corrélations entre les sous-échelles de motivation, le sentiment de compétence autorévéélé et les orientations instrumentale et intégrative

	Sentiment de compétence autorévéélé	Orientation instrumentale	Orientation intégrative
Sous échelles			
Amotivation	-0,25*	-0,19*	-0,20*
ME-régulation externe	0,34*	0,21*	-0,00
ME-régulation introjectée	0,19*	0,18*	0,18*
ME-régulation identifiée	0,51*	0,32*	0,34*
ME globale	0,44*	0,30*	0,22*
Motivation intrinsèque	0,33*	0,42*	0,43*
Sentiment de compétence autorévéélé		0,18*	0,10 (non significative)

* $p \leq 0,05$

L'observation du tableau 11 permet de constater que la ME-régulation identifiée est la forme de motivation la plus fortement corrélée au sentiment de compétence autorévéélé ($r=0,51$, $p\leq 0,00$)

D'autre part, la *motivation intrinsèque* est associée de manière modérée au *sentiment de compétence autorévéélé* ($r=0,33$, $p\leq 0,000$). Les orientations *intégrative* ($r=0,43$, $p\leq 0,000$) et *instrumentale* ($r=0,42$, $p\leq 0,000$) démontrent un lien modéré à la *motivation intrinsèque*.

Pour ce qui est de la relation entre la *motivation extrinsèque* et les variables de *l'orientation instrumentale* ($r = 0,30$, $p\leq 0,001$), *l'orientation intégrative* ($r = 0,22$, $p\leq 0,016$) et le *sentiment de compétence autorévéélé* ($r = 0,44$, $p\leq 0,000$), les résultats révèlent que les liens entre elles sont modérées.

Pour terminer, la relation entre le *sentiment de compétence autorévéélé* et *l'orientation instrumentale* ($r = 0,18$, $p\leq 0,05$) est considérée comme étant de faible intensité. Pour ce qui est de la relation observée entre le *sentiment de compétence autorévéélé* et *l'orientation intégrative*, le test démontre que la corrélation est non-significative ($r = 0,10$, $p\leq 0,26$).

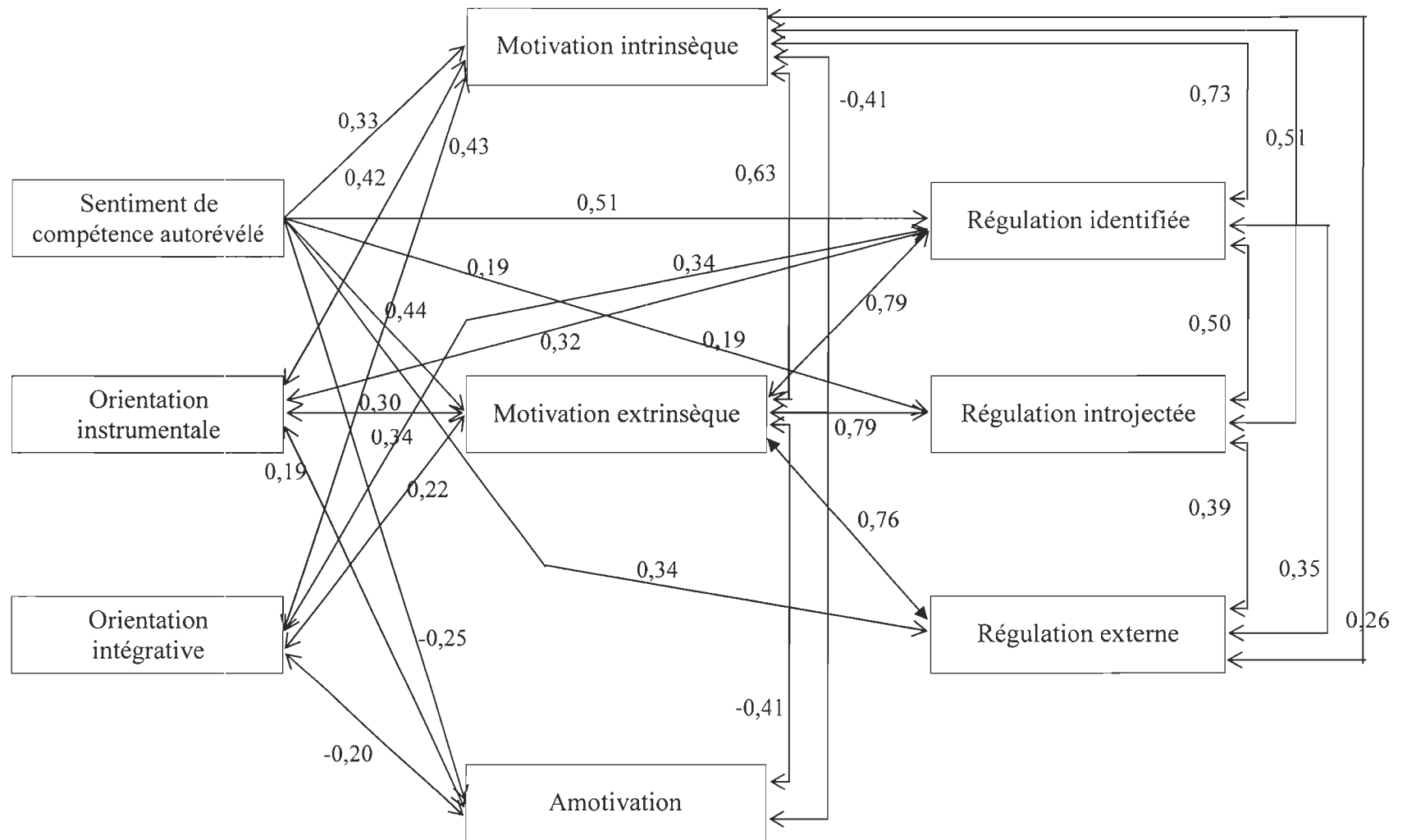


Figure 2 : Modèle des relations parmi les types de motivation, le sentiment de compétence autorévéélé et les relations intégrative et instrumentale

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre comporte une synthèse et une discussion des résultats au regard des deux objectifs poursuivis par l'étude présentée dans ce mémoire. Dans un premier temps, une discussion portant sur les niveaux d'amotivation, de motivation intrinsèque et extrinsèque, des orientations instrumentale et intégrative et enfin du sentiment de compétence autorévéle pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde par des étudiants du Cégep de Rimouski sera présentée. Ensuite, le deuxième objectif du mémoire qui consiste à établir s'il existe des relations entre les variables de motivation intrinsèque, extrinsèque, des orientations instrumentale et intégrative ainsi que le sentiment de compétence autorévéle sera discuté. De plus, les résultats seront examinés à la lumière du modèle de Deci et Ryan (1985) quant à son applicabilité à cette population d'étudiants du Cégep de Rimouski inscrite à un cours d'anglais, langue seconde de base.

5.1 OBJECTIF 1 : IDENTIFIER LES NIVEAUX DE MOTIVATION INTRINSEQUE, EXTRINSEQUE ET D'AMOTIVATION, DU SENTIMENT DE COMPETENCE AUTOREVELE ET DES ORIENTATIONS INSTRUMENTALE ET INTEGRATIVE

5.1.1 Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation

Le tableau 4 de la page 44 fait état des moyennes et des écart-types pour chacun des énoncés du LLOS-IEO (Noëls, Clément et Pelletier, 2001). Les moyennes sont classées selon le rang qui leur est attribué. Cela permet de faire ressortir les énoncés qui obtiennent les moyennes les plus fortes et de les associer aux sous-échelles correspondantes.

Ainsi, les participants estiment qu'ils apprennent l'anglais, langue seconde principalement parce qu'ils considèrent que c'est bon pour leur développement personnel (ME-régulation identifiée, $m=5,79$), ensuite dans le but d'obtenir un emploi plus prestigieux (ME-régulation externe, $m=4,77$) et aussi pour le plaisir qu'ils ressentent lorsque qu'ils se surpassent dans leur étude de l'anglais (motivation intrinsèque, $m=4,62$). Parmi ces trois sous-échelles qui obtiennent les moyennes les plus fortes, deux d'entre elles représentent des formes autodéterminées de motivation (ME-régulation identifiée et motivation intrinsèque) et l'une d'entre elles (ME-régulation externe) équivaut à une forme de motivation de nature davantage contrôlée. Ces résultats correspondent à ceux de Vallerand (1989) quant à la motivation des étudiants de niveau collégial face à leurs études.

En revanche, les énoncés pour lesquels les moyennes sont les moins élevées sont ceux qui correspondent aux échelles de l'amotivation ($m=1,46$; $m=1,74$). Après l'amotivation, c'est un énoncé qui évalue la ME-régulation introjectée ($m=2,55$), « *Parce que je me sentirais coupable de ne pas pouvoir connaître l'anglais* » qui obtient la moyenne la plus faible. Ces sous-échelles représentent des formes de motivation davantage contrôlée et moins autodéterminées que les autres sous-échelles.

Le tableau 5 de la page 46 expose les moyennes et écart-types pour les sous-échelles du LLOS-IEA (Noëls, Clément et Pelletier, 2001) et indique que la moyenne obtenue pour la composante ME-Régulation identifiée est la plus élevée des moyennes ($m=4,38$). Lorsqu'un individu ressent une motivation de ce type, il se sent libre de faire des choix pour accomplir des actions menant à un but sans nécessairement faire l'action pour le plaisir. L'action vise à atteindre un but précis. La régulation identifiée comporte donc des choix et une liberté. Sur le continuum de Deci et Ryan (1985), la motivation extrinsèque-régulation identifiée est une forme de motivation plus autodéterminée. Par conséquent, les étudiants démontrent davantage une forme de motivation autodéterminée que les autres formes de motivation plus contrôlée.

Dans un deuxième temps, les résultats du tableau 5 révèlent également la présence de ME-régulation externe ($m=4,19$). À part l'amotivation, la régulation externe est la forme de motivation qui comporte le moins d'autonomie. L'individu exécute une action dans le seul but de recevoir une récompense ou d'éviter une punition. Le caractère obligatoire du cours d'anglais langue seconde de base pourrait expliquer le niveau de la ME-régulation externe.

Les résultats révèlent aussi la présence de motivation intrinsèque avec une moyenne de 4,06. Sur le continuum de Deci et Ryan, la motivation intrinsèque représente la forme de motivation la plus autodéterminée. L'individu exécute une action volontairement et par intérêt pour l'action en elle-même. Deci et Ryan (1985) démontrent que la motivation autodéterminée contribue positivement à l'apprentissage des élèves comparativement à une motivation davantage contrôlée. Malgré le caractère obligatoire du cours d'anglais langue seconde, il y a présence de motivation intrinsèque.

Ainsi, les résultats se comparent à ceux de Jordan (1985) qui trouve que les moyennes pour la ME-régulation identifiée et pour la ME-régulation externe sont au 1^{er} et 2^e rang. Cependant, les résultats de Jordan (1985) placent la ME-régulation introjectée en 3^e position comparativement à la motivation intrinsèque pour la présente étude.

L'amotivation se trouve au dernier rang parmi les moyennes. Les étudiants démontrent un niveau d'amotivation faible ($m=1,6$) malgré le fait que le cours d'anglais langue seconde de base est obligatoire et que les étudiants ne se sentent pas très compétents (sentiment de compétence autorévéle = 2,98).

Affichant une moyenne de 2,97, la motivation extrinsèque-régulation introjectée est la plus faible des composantes de la motivation extrinsèque examinée aux fins de ce mémoire. Ce résultat est à l'image de celui trouvé par Noël et *al.* (2000). La régulation introjectée est caractérisée par l'exécution d'actions visant à éviter des sentiments de culpabilité et de honte et pour maintenir la valorisation de soi. Dans l'ensemble, les étudiants interrogés ne se sentent pas motivés par la culpabilité et/ou la honte en ce qui a trait au cours d'anglais langue seconde de base.

Au regard des moyennes les plus importantes calculées lors de la présente étude, Jordan (1995) et Noël et *al.* (2000) constatent le même phénomène chez leurs participants; ils sont principalement motivés par la ME-régulation identifiée, suivie de la ME-régulation externe.

En général donc, les étudiants inscrits à un cours d'anglais, langue seconde de base, ne ressentent pas d'amotivation et se disent surtout motivés par la ME-régulation identifiée, suivie de la ME-régulation externe et de la motivation intrinsèque. Ainsi, l'hypothèse Ha1 à l'effet que les moyennes pour les formes de motivation extrinsèque (ME)-régulation identifiée et ME-régulation externe pourraient être plus élevées que les moyennes des autres formes de motivation (amotivation, ME-régulation introjectée, motivation intrinsèque) est confirmée. Malgré la présence de la ME-régulation externe au deuxième rang, ils affichent des formes de motivation plutôt autodéterminées.

5.1.2 Sentiment de compétence autorévé

Selon Deci et Ryan (1985), le sentiment de compétence autorévé peut influencer la motivation. Or, on observe que le sentiment de compétence autorévé n'est pas très fort ($m=2,98$). Le faible sentiment de compétence autorévé pourrait s'expliquer par l'échantillon à l'étude qui est constitué d'étudiants inscrits à un cours d'anglais de base. C'est un cours de premier niveau sur quatre niveaux possibles.

Ainsi, pour ce qui est de leurs compétences en anglais, langue seconde, les participants à la recherche ne se sentent pas très compétents. L'hypothèse Ha2 selon laquelle le niveau du sentiment de compétence autorévé pourrait être faible est donc confirmée.

5.1.3 Orientations intégrative et instrumentale (Gardner, 1985)

Le tableau 4 de la page 44 indique qu'il y a présence de **l'orientation intégrative**. La moyenne de 5,18 retient l'attention car le chiffre 5 représente une réponse de « correspond beaucoup ». On remarque que l'énoncé « *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra d'être plus à l'aise lorsque je parle avec d'autres personnes qui parlent anglais* » obtient la moyenne la plus élevée ($m=6,15$) où 6 représente une réponse de « correspond presque exactement ». Ces résultats sont donc contraires aux conclusions de Nikolov (1999) et de Belmechri et Hummel (1998) qui soulèvent l'absence de l'orientation intégrative chez les apprenants de l'anglais langue seconde, notamment dans les milieux unilingues. Précisons que Belmechri et Hummel (1998) considèrent que l'absence du motif intégratif dans les résultats de leur étude ne signifie pas nécessairement que les élèves ne la manifestent pas.

En contrepartie, les résultats du tableau 5 suggèrent également la présence de **l'orientation instrumentale** quoique de façon un peu plus faible ($m=4,94$). Il est important de constater que la moyenne pour l'énoncé 4 « *Apprendre l'anglais peut être important pour moi car les autres personnes me respecteront davantage si je connais une autre langue* » ($m=3,44$) est nettement inférieure aux moyennes obtenues pour les autres énoncés de cette variable. Les participants ont davantage tendance à être en accord avec l'idée d'apprendre l'anglais pour des raisons pragmatiques de travail et d'amélioration de connaissances que pour se faire respecter par d'autres personnes.

Ainsi, les observations démontrent que les étudiants apprennent l'anglais autant pour des motifs intégratifs qu'instrumentaux, quoique la moyenne pour l'orientation intégrative est légèrement plus élevée. Le résultat obtenu suite à un test t pour échantillons appariés permet de confirmer que la différence entre les deux moyennes, quoique mince, est significative ($t=2,92$ (124), $p=0,004$). Notons que Lamb (2004) a trouvé que le motif instrumental était plus fort que le motif intégratif. De plus, l'étude de Morrissette (2002)

démontre que les participants affichent plutôt des orientations instrumentales pour l'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

Somme toute, ces résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse Ha3 qui soutenait que le niveau de l'orientation instrumentale pourrait être plus élevé que celui de l'orientation intégrative et que la présence de cette dernière serait négligeable.

5.1.4 Question ouverte du Questionnaire d'identification des participants

Les réponses des étudiants à la question ouverte du Questionnaire d'identification des participants furent analysées et placées en cinq catégories selon la nature des réponses. Les résultats sont présentés au tableau 7.

Les catégories sont, en ordre d'importance, *les voyages, le travail, cours obligatoire, le statut universel de la langue anglaise, les fins de communication, l'utilité, les connaissances générales, le plaisir et enfin la dernière catégorie qui regroupe la télévision/musique-les jeux internets/sites internet et la documentation anglaise*. Ces résultats diffèrent des constats de Kruidenier et Clément (1986). En fait, l'étude de Kruidenier et Clément (1986) révèle que les orientations des élèves quant à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde étaient *l'amitié, les voyages, le prestige* ainsi que *la connaissance/respect*.

Les résultats issus de l'analyse ne soutiennent pas *l'amitié* comme un motif pour apprendre l'anglais chez les participants de cette étude. Cependant, les *voyages* apparaissent au premier rang des motifs. La catégorie *prestige* n'est pas ressortie non plus parmi les réponses des participants à l'étude. Pour ce qui est des *connaissances générales*, cette catégorie apparaît au 8^e rang pour les étudiants du Cégep de Rimouski. Tout compte fait, avec l'exception de la catégorie voyages, les motifs exprimés par les participants à cette étude ne s'apparentent pas à ceux de Kruidenier et Clément (1986).

Dans le tableau 9, les orientations des étudiants sont regroupées en catégories qui peuvent être associées aux orientations (instrumentale et intégrative) de Gardner (1985). Ainsi, les quatre catégories les plus importantes, soit les *voyages*, le *travail*, le statut de *cours obligatoire* et le *statut universel de la langue anglaise*, peuvent être mis en relation avec l'orientation instrumentale. Pour ce qui est de la catégorie *fins de communication* , les cégepiens inscrits à un cours d'anglais langue seconde de base disent qu'ils veulent apprendre l'anglais pour communiquer avec les autres. Ils affirment vouloir échanger, discuter, comprendre les autres, mais ils ne spécifient pas que ces « autres » sont des membres du groupe cible, des anglophones. Il semble que les cégepiens désirent plutôt pouvoir communiquer avec des interlocuteurs qui parlent anglais, possiblement comme langue seconde. L'anglais devient donc un pont entre des individus de langue première différente. Cette façon de concevoir la langue seconde est cohérente avec les propos de Lamb (2004). De plus, Kormos et Csizer (2008) avancent qu'il est difficile de distinguer entre les motifs instrumentaux et intégratifs car la langue anglaise est devenue une langue internationale et la définition de l'orientation intégrative de Gardner (1985) a besoin d'évoluer afin d'inclure ce concept. Cela va également dans le sens du postulat de « posture internationale » (Yashima, 2002) qui soutient que les apprenants de l'anglais, langue seconde sont motivés, entre autres, à apprendre l'anglais pour le statut de langue internationale, de *lingua franca*, que revêt de plus en plus cette langue.

En résumé, puisque l'orientation intégrative réfère au désir de se familiariser, de se rapprocher de la culture et du vécu des membres de la communauté de la langue cible et que les participants à l'étude n'ont pas précisé si les individus avec lesquels ils veulent communiquer sont membres du groupe cible (anglophones) ou non, il est difficile de tirer des conclusions définitives quant à la nature de l'orientation pour cette catégorie.

En contrepartie, il ressort que l'orientation instrumentale est prédominante suite à l'analyse des réponses à la question ouverte portant sur les motifs qui poussent à apprendre l'anglais. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus par Lamb (2004) et de Belmechri et Hummel (1998). De plus, nous ne connaissons pas le type d'interlocuteur (anglais

comme langue maternelle et/ou anglais comme langue seconde) avec lesquels les étudiants veulent communiquer, nous constatons alors l'absence d'un motif intégratif clair.

Les réponses à la question ouverte pourraient permettre de confirmer l'hypothèse Ha3 quant à l'importance de l'orientation instrumentale. Cependant, puisque l'analyse statistique de la question portant sur les orientations (Gardner, 1985) n'appuie pas cette hypothèse, il n'est pas possible de la confirmer. En effet, les résultats obtenus au questionnaire de Gardner (1985) indiquent la présence du motif intégratif ($m = 6,15$). Force est donc de constater que la nature des orientations observées peut varier chez un même échantillon selon le moyen choisi. Dans cette optique, les différents moyens d'investigation (Gardner, 1985, et question ouverte) peuvent servir à se compléter afin d'obtenir un portrait plus complet de la situation. À la lumière des résultats obtenus au questionnaire de Gardner (1985) et des réponses à la question ouverte, il apparaît en conséquence que les étudiants inscrits à un cours d'anglais langue seconde de base au Cégep de Rimouski apprennent l'anglais pour des motifs qui sont à la fois instrumentaux et intégratifs.

5.2 OBJECTIF 2 : EXAMINER LES RELATIONS ENTRE LES FORMES DE MOTIVATION, LES ORIENTATIONS INSTRUMENTALE ET INTEGRATIVE ET LE SENTIMENT DE COMPETENCE AUTOREVELE

Une analyse corrélationnelle de type Pearson fut menée afin de déterminer la force des relations entre huit variables, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque globale, la ME-régulation externe, la ME-régulation identifiée, la ME-régulation identifiée, l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale et le sentiment de compétence autorévéle en anglais. En plus d'évaluer la force des relations, l'examen des résultats permet de valider ou non le modèle de Deci et Ryan qui place la motivation sur un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque.

Selon Vallerand et *al.* (1989), « Un soutien pour un tel continuum serait obtenu si les sous-échelles adjacentes sur le continuum démontraient les corrélations positives les plus

élevées et si les sous-échelles les plus éloignées obtenaient les corrélations négatives les plus élevées. » (p. 339)

La corrélation, qui peut varier de -1 à +1, sert à mesurer la linéarité entre deux variables. Plus la valeur de la corrélation (r) se rapproche des extrêmes, plus la relation est considérée comme étant forte. La relation est parfaite si r est égal à 1. Plus elle se rapproche de +1, plus il s'agit d'une forte relation positive. En contrepartie, plus la corrélation se rapproche de -1, plus elle traduit une forte relation négative. Une corrélation supérieure à 0,8 est très forte. Avec un r entre 0,5 et 0,8, elle est considérée comme forte. Ensuite, si la corrélation se situe entre 0,2 et 0,5, elle est d'intensité moyenne; faible lorsqu'elle se situe entre 0 et 0,2. Finalement, la corrélation est nulle si $r = 0$, il n'existe pas de relation linéaire.

Les résultats de ces analyses sont présentés dans la matrice de corrélation du tableau 10 ainsi que dans la figure 2. Il existe des relations, surtout d'intensité moyenne et forte, entre les variables étudiées.

L'examen du tableau 10 permet de constater que les corrélations (variant de 0,76 à 0,79) entre la motivation extrinsèque globale et ses trois composantes sont les plus fortes. Ces trois échelles sont adjacentes et mesurent la même catégorie de motivation, la motivation extrinsèque, ce qui explique la force des liens. Toutefois, les corrélations entre les sous-échelles elles-mêmes se situent entre $r=0,35$ et 0,50, ce qui est rassurant car les sous-échelles ne mesurent pas exactement le même construit et ces chiffres le confirment.

À l'instar de Noël et *al.* (2000), Noël, Clément et Pelletier (2001) et de Yashima et *al.* (2008), notre analyse démontre qu'il existe une relation forte entre la *ME-régulation identifiée* et la *motivation intrinsèque* ($r=0,73$, $p \leq 0,000$) et que la *ME-régulation identifiée* est la sous-échelle la plus fortement corrélée avec l'amotivation ($r=-0,46$, $p \leq 0,000$). Au regard de la relation forte qui ressort entre la *ME-régulation identifiée* et la motivation intrinsèque, il est possible que pour maintenir la motivation il faut non seulement que l'apprentissage représente un plaisir en soi mais également que l'apprentissage soit

personnellement important pour l'apprenant. Ce dernier élément compte parmi les trois composantes de la dynamique motivationnelle telles que décrites par Viau (2009).

Ces résultats soutiennent donc le constat de Deci et Ryan (1985) à l'effet qu'il existe un continuum de la motivation allant de l'amotivation en passant par les différentes formes de la motivation extrinsèque jusqu'à la motivation intrinsèque. Ainsi, l'hypothèse Hb1 selon laquelle il est attendu que les échelles adjacentes de motivation pourraient être plus fortement corrélées de façon positive que les formes de motivation plus éloignées sur le continuum de l'autodétermination est confirmée.

En parallèle avec une étude de Noëls, Pelletier, Clément et Vallerand (2000), nos résultats révèlent une relation plus forte entre la *ME-régulation identifiée* et le *sentiment de compétence autorévéle* ($r = 0,51$, $p \leq 0,000$) qu'entre la *motivation intrinsèque* et le *sentiment de compétence autorévéle* ($r = 0,33$, $p \leq 0,000$). Cela pourrait s'expliquer par la notion que plus un apprenant a la perception d'être compétent dans sa langue seconde, plus l'apprentissage de cette langue acquiert de la valeur personnelle pour l'apprenant. Cependant, il est aussi possible que la relation soit à l'inverse, c'est-à-dire que plus l'apprentissage a de la valeur personnelle auprès de l'apprenant, plus il se sent compétent puisqu'il y met plus d'effort. Selon Viau (2009), la perception qu'a l'élève de sa compétence à réaliser l'activité pédagogique s'ajoute à la perception qu'a l'élève de la valeur de ladite activité pour contribuer à la dynamique motivationnelle.

Rappelons que, selon Deci et Ryan (1985), trois besoins de base sont liés à la motivation. Il s'agit du sentiment d'autonomie, du sentiment de compétence ainsi que le sentiment de relation avec autrui. Plus un individu se sent autonome, compétent et en relation positive avec ceux qui l'entourent, plus sa motivation se déplacera sur le continuum vers une autodétermination accrue, vers la motivation intrinsèque.

Le sentiment de compétence autorévéle est lié de façon positive, selon Deci et Ryan (1985) à la motivation intrinsèque. Les résultats de notre recherche peuvent confirmer ce

constat. En effet, la force de la relation entre le sentiment de compétence autorévéélé et la motivation intrinsèque est modérée ($r = 0,35$, $p \leq 0,000$).

Pour sa part, la ME-régulation identifiée est liée au sentiment de compétence autorévéélé avec une forte relation positive ($r=0,51$, $p \leq 0,000$). Le sentiment de compétence autorévéélé est donc plus fortement corrélé avec la ME-régulation identifiée qu'avec la motivation intrinsèque ($r=0,35$, $p \leq 0,000$). Dans l'ensemble, l'hypothèse Hb2 voulant que le sentiment de compétence autorévéélé soit plus fortement lié aux formes de motivation davantage autodéterminées (ME-régulation identifiée et motivation intrinsèque) est confirmée.

Le tableau 8 démontre qu'il existe également une relation entre le sentiment de compétence autorévéélé et chacune des deux orientations de Gardner. Toutefois, la relation, qui semble présente entre le sentiment de compétence autorévéélé et l'orientation intégrative ($r=0,10$, $p \leq 0,256$) est une corrélation non significative. Pour ce qui est de l'orientation instrumentale ($r=0,18$, $p \leq 0,048$), elle est associée faiblement au sentiment de compétence autorévéélé. Le sentiment de compétence autorévéélé serait donc davantage lié à la motivation intrinsèque qu'aux orientations de Gardner. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la motivation intrinsèque est une forme de motivation tandis que les orientations sont plutôt des motifs qui poussent l'individu à s'engager dans un processus d'action.

D'autre part, les résultats révèlent que la motivation extrinsèque est liée aux orientations de Gardner et que la force de la relation est modérée. La relation entre la motivation extrinsèque et l'orientation instrumentale se traduit comme ceci ($r=0,30$, $p \leq 0,001$) et le lien entre la motivation extrinsèque et l'orientation intégrative est comme suit ($r=0,22$, $p \leq 0,016$). En observant les résultats, nous remarquons que la motivation intrinsèque est plus fortement corrélée avec les orientations de Gardner (1985) que ne l'est la motivation extrinsèque. Cependant, il n'existe pas de différence significative entre la force du lien (modéré) entre la motivation intrinsèque et chacune des deux orientations. Ce résultat diffère de ceux obtenus par Noëls, Clément et Pelletier (2001) qui trouvent une corrélation plus forte entre la motivation intrinsèque et l'orientation intégrative qu'avec

l'orientation instrumentale. Les résultats de Noël, Clément et Pelletier (2001) poussent les auteurs à suggérer que l'orientation intégrative se rapproche davantage des formes autodéterminées de la motivation que l'orientation instrumentale.

Nous pouvons avancer que l'analyse des résultats de notre étude permet de croire qu'il existe une relation de force modérée entre la motivation intrinsèque et l'orientation intégrative de Gardner (1985) ($r = 0,43$, $p \leq 0,000$). Ces résultats sont cohérents avec ceux de Noël, Clément et Pelletier (2001). La motivation intrinsèque est également liée de façon modérée à l'orientation instrumentale ($r=0,42$, $p\leq0,000$). Il n'y a pas de différence significative entre la force des deux relations. Ainsi, les résultats de la présente étude ne permettent pas de confirmer l'hypothèse Hb3 selon laquelle la motivation intrinsèque pourrait être davantage associée à l'orientation intégrative qu'à l'orientation instrumentale.

Somme toute, les résultats obtenus suite aux tests de corrélation peuvent permettre de valider le modèle de Deci et Ryan (1985). En effet, les échelles adjacentes sont plus fortement corrélées entre elles que les composantes qui sont plus éloignées les unes des autres. Nous pouvons avancer que le modèle de Deci et Ryan (1985) peut s'appliquer au contexte d'apprentissage de l'anglais, langue seconde, de base au Cégep de Rimouski.

CONCLUSION

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, chez des collégiens de l'Est-du-Québec inscrits à un cours d'anglais, langue seconde de base, constitue la problématique à l'étude lors de cette recherche. Nous avons cru pertinent de se pencher sur la question de la motivation chez ces collégiens étant donné les taux de réussite plus faibles pour cette catégorie d'étudiants (anglais de base). Les objectifs poursuivis par le présent mémoire visent à mieux comprendre la motivation des étudiants inscrits à un cours d'anglais langue seconde au Cégep de Rimouski par le biais de deux objectifs. Le premier objectif a pour but d'identifier les niveaux d'amotivation, de motivation intrinsèque et extrinsèque, des orientations intégrative et instrumentale et du sentiment de compétence autorévéélé. En deuxième lieu, cette recherche vise à déterminer s'il existe des relations entre la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, l'orientation instrumentale, l'orientation intégrative et le sentiment de compétence autorévéélé.

Le cadre théorique s'inspire principalement de la théorie d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) telle qu'appliquée au domaine de l'acquisition de la langue seconde (Noëls et *al.*, 2000). Il s'appuie également sur la théorie fondatrice de Gardner (1985). Peu d'études ont examiné l'apport de ces théories dans l'Est-du-Québec. Plus particulièrement, la théorie de Deci et Ryan (1985) n'a pas été examinée dans cette région en ce qui a trait à l'acquisition de l'anglais, langue seconde.

À l'aide de questionnaires, nous avons voulu mesurer les niveaux de motivation, d'orientation et du sentiment de compétence autorévéélé des collégiens inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base. Une approche méthodologique de nature quantitative fut employée pour examiner les résultats. L'analyse des données fut effectuée à l'aide du logiciel SPSS (version 16) pour Windows.

L'examen des niveaux de motivation, d'orientation ainsi que du sentiment de compétence autorévéélé des étudiants inscrits à un cours d'anglais langue seconde permet de dresser un portrait de la situation. En résumé, les étudiants sont motivés de façon extrinsèque et intrinsèque à parts quasi égales. De plus, les étudiants présentent les deux orientations de Gardner, l'orientation intégrative et instrumentale. Cependant, elles sont de force quasi égale et l'une ne prédomine pas fortement sur l'autre. Les participants à l'étude démontrent un sentiment de compétence autorévéélé relativement faible, ce qui pourrait être expliqué par le fait que ces participants sont considérés moins forts en anglais comparativement à leurs confrères et consœurs au cégep. En effet, ils sont inscrits au cours d'anglais, langue seconde de base, le premier niveau d'anglais sur quatre niveaux possibles.

Les résultats de l'étude confirment les résultats de Noëls, Pelletier, Clément et Vallerand (2000) et de Vallerand et *al.* (1989) selon lesquels les formes de motivation se trouvant sur des échelles adjacentes comportent des corrélations positives et plus fortes que les formes de motivation plus distantes sur le continuum de l'autodétermination.

De ce fait, la relation forte qui existe entre la ME-régulation identifiée et la motivation intrinsèque confirme le postulat de Deci et Ryan (1985) à l'effet que la ME-régulation identifiée est associée de près à la motivation intrinsèque sur un continuum d'autodétermination. Ajoutons que plus les sous-composantes de la motivation extrinsèque se rapprochent de la motivation intrinsèque sur le continuum, plus le facteur de corrélation est élevé.

De plus, nos résultats permettent d'établir une relation entre le sentiment de compétence autorévéélé avec à la fois la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La relation entre la ME-régulation identifiée et le sentiment de compétence autorévéélé est plus forte que celle entre la motivation intrinsèque et le sentiment de compétence autorévéélé. Somme toute, il est donc possible d'envisager que, à l'instar des constats de Deci et Ryan (1985), la motivation peut être encouragée par l'accroissement du sentiment de compétence autorévéélé.

À la lumière des résultats que nous avons obtenus, il appert que la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (1985) peut s'avérer utile pour examiner la motivation des étudiants inscrits à des cours d'anglais langue seconde dans le contexte du collégial à Rimouski. En effet, le questionnaire développé par Noëls, Clément et Pelletier (2001) pour les contextes de l'apprentissage de langue seconde s'est démontré comme étant pertinent pour mesurer les niveaux de motivation des étudiants inscrits à un cours d'anglais langue seconde de base au Cégep de Rimouski.

Dans le prolongement de l'étude sur les formes de motivation, les formes d'orientation et le sentiment de compétence autorévéle, la question suivante se pose : en tenant compte des résultats de cette étude, comment l'enseignant peut-il favoriser positivement la motivation des étudiants inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de base?

Considérant que Deci et Ryan (1985) postulent qu'il existe un continuum d'autodétermination qui part de l'amotivation jusqu'à la motivation intrinsèque en passant par les formes de motivation plus contrôlées (amotivation, ME-régulation externe, ME-régulation introjectée) jusqu'aux formes de motivation plus autodéterminées (MI, ME-régulation identifiée), l'enseignant peut réfléchir à des moyens pour encourager les formes plus autodéterminées de la motivation. Forcément, dans le contexte scolaire, tout n'est pas pur plaisir et libre choix. Bien des cours sont obligatoires. Cependant, l'enseignant peut rendre l'environnement entourant l'apprentissage plus favorable à la motivation autodéterminée.

Il existe plusieurs moyens pour encourager l'autodétermination des étudiants. En outre, l'enseignant peut choisir des stratégies qui favorisent le sentiment d'autonomie, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres. Ces besoins de base ont un impact positif à la fois sur la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Soulignons que la motivation intrinsèque est la forme la plus autodéterminée, mais que l'effet de la motivation extrinsèque ne doit pas être

minimisé. Elle peut aussi avoir des résultats louables sur la motivation des étudiants. Viau (2009) nous rappelle que le continuum de Deci « devrait inciter les intervenants en milieu scolaire à ne pas juger la motivation de façon dichotomique... ». Par ailleurs, « ... un élève peut apprendre sans être nécessairement motivé intrinsèquement. » (Viau, 2009)

Par conséquent, malgré la nature obligatoire des cours d'anglais langue seconde au cégep, l'enseignant peut concevoir son enseignement de façon à offrir certains choix aux élèves et de pratiquer un style d'enseignement qui encourage l'autonomie des étudiants. Noël, Clément et Pelletier (1999) ont trouvé qu'un style d'enseignement contrôlant comparativement à un style encourageant l'autonomie a un effet négatif sur les niveaux de motivation des étudiants. Les enseignants qui se préoccupent de développer des relations de soutien et d'encouragement avec leurs étudiants auront un impact positif sur le sentiment de relation des étudiants. En somme, l'enseignant peut agir sur le sentiment d'autodétermination de ses étudiants en donnant des choix aux étudiants, en s'assurant de fournir un enseignement qui souligne le sentiment de compétence en encourageant l'évaluation formative, par exemple, et enfin donner de la rétroaction, être à l'écoute et s'assurer de fournir un soutien constant à ses étudiants.

Limites de la recherche

Les résultats de cette recherche doivent être interprétés à la lumière de certaines limites qui ont un impact sur la portée des dits résultats.

D'entrée de jeu, il faut mentionner que l'échantillon est constitué d'étudiants de la région de Rimouski, une région semi-rurale, majoritairement francophone. Vu l'homogénéité de l'échantillon, il est difficile de généraliser les interprétations et conclusions à l'ensemble du Québec. De plus, l'échantillon, au nombre de 128 participants, est restreint. Mentionnons également que la chercheuse enseigne au Cégep de Rimouski et qu'elle était titulaire de trois des six groupes composant l'échantillon à l'étude. Cela pourrait contribuer à un problème de désirabilité sociale chez les étudiants qui ont répondu aux questionnaires.

S'ajoute à ces limites le fait que les mesures ont été prises à un moment précis dans le temps, soit au printemps 2009, vers la fin de la session. Aucune mesure n'a été prise au début ni au milieu de la session afin de déterminer la fluctuation ou non des niveaux de motivation, d'orientation ou du sentiment de compétence autorévéélé.

Pistes de recherche

Il serait intéressant de reproduire cette étude en ajoutant d'autres facettes telles les notes académiques, des mesures d'intensité motivationnelle répétées au cours de la session ainsi que des mesures du sentiment d'autonomie autorévéélé répétées. Dans ce même ordre d'idée, des mesures répétées des niveaux de motivation, d'orientation et du sentiment de compétence autorévéélé pourraient aider à déterminer s'il y a des hausses ou des baisses de motivation. Cela pourrait aussi permettre d'évaluer la persévérance aux études. Cette recherche s'est penchée sur les étudiants inscrits au cours d'anglais langue seconde de base qui représente le premier des deux cours obligatoires à l'obtention du DEC. Il serait intéressant d'investiguer les étudiants inscrits au deuxième cours d'anglais puisqu'il se préoccupe davantage du champ d'études de l'étudiant, ce qui pourrait influencer le niveau de motivation ainsi que les autres variables. Enfin, des questions sur le style d'enseignement (style plus contrôlant vs soutien à l'autonomie) pourraient mettre en lumière des angles intéressants à l'étude de la motivation en langue seconde chez des étudiants inscrits à un cours de langue seconde au collégial.

Afin d'enrichir la nature de la recherche, il serait aussi pertinent de privilégier une approche qualitative avec entrevues pour mieux comprendre la dynamique motivationnelle des étudiants à l'égard des cours d'anglais langue seconde.

ANNEXE I
QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS

- 1) Votre sexe : féminin _____ masculin _____
- 2) Votre âge _____
- 3) Programme (au cégep) : _____
- 4) Avez-vous interrompu vos études entre le secondaire et le cégep?
Oui _____ Non _____

Si oui, pendant combien de temps? _____
- 5) Pour ce cours d'anglais, s'agit-t-il d'une reprise? Oui _____ non _____
- 6) Avez-vous fait une demande d'aide au Centre Cool-Aid?
Oui _____ non _____
- 7) Votre langue maternelle
Français _____ Autre, précisez _____
- 8) Langues maîtrisées, autre que votre langue maternelle, Précisez le niveau de maîtrise
un peu, beaucoup, couramment pour les quatre habiletés

Langues	Prod. Orale	Compr. Orale	Lecture	Écriture

ANNEXE II

**ÉCHELLE D'ORIENTATIONS EN APPRENTISSAGE DES LANGUES –
MOTIVATION INTRINSEQUE, MOTIVATION EXTRINSEQUE ET
AMOTIVATION (LLOS-IEA; Noël, Clément et Pelletier, 2001)**

Instructions : Lisez attentivement les énoncés suivants et encerclez le chiffre qui correspond au degré d'exactitude entre chaque énoncé et les raisons pour lesquelles vous étudiez ou n'aimez pas étudier l'anglais. Veuillez employer l'échelle suivante.

- 1 - ne correspond pas du tout**
- 2 - correspond très peu**
- 3 - correspond un peu**
- 4 - correspond modérément**
- 5 - correspond beaucoup**
- 6 - correspond presque exactement**
- 7 - correspond exactement**

Pourquoi apprenez-vous l'anglais?

- 1. Honnêtement, je ne sais pas; j'ai réellement l'impression de perdre mon temps en étudiant l'anglais.**

1	2	3	4	5	6	7

- 2. Je ne peux pas voir pourquoi j'étudie l'anglais, et, franchement, je m'en fous.**

1	2	3	4	5	6	7

- 1-ne correspond pas du tout
- 2-correspond très peu
- 3-correspond un peu
- 4-correspond modérément
- 5-correspond beaucoup
- 6-correspond presque exactement
- 7-correspond exactement

3. De façon à obtenir un emploi plus prestigieux.

1	2	3	4	5	6	7

4. De façon à avoir un meilleur salaire plus tard.

1	2	3	4	5	6	7

5. Pour les avantages que je peux retirer de mon admission dans la communauté anglophone.

1	2	3	4	5	6	7

6. Pour me prouver que je suis un bon citoyen parce que je peux parler l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7

7. Parce que je me sentirais coupable de ne pas connaître l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7

8. Parce que je me sentirais coupable de pas pouvoir parler à mes amis anglophones en anglais.

1	2	3	4	5	6	7

- 1-ne correspond pas du tout
 2-correspond très peu
 3-correspond un peu
 4-correspond modérément
 5-correspond beaucoup
 6-correspond presque exactement
 7-correspond exactement

9. Parce que je pense que c'est bon pour mon développement personnel.

1	2	3	4	5	6	7

10. Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui parle plus d'une langue.

1	2	3	4	5	6	7

11. Parce que j'ai choisi d'être le genre de personne qui parle l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7

12. Parce que j'aime le sentiment d'apprendre de nouvelles choses en ce qui à trait à la communauté anglophone et à son mode de vie.

1	2	3	4	5	6	7

13. Pour le plaisir d'accroître mes connaissances en ce qui a trait à la littérature anglaise.

1	2	3	4	5	6	7

14. Pour le sentiment satisfaisant que j'ai à découvrir de nouvelles choses.

1	2	3	4	5	6	7

1-ne correspond pas du tout

2-correspond très peu

3-correspond un peu

4-correspond modérément

5-correspond beaucoup

6-correspond presque exactement

7-correspond exactement

15. Pour le grand sentiment de plaisir ressenti lorsque j'entends une langue étrangère.

1	2	3	4	5	6	7

16. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'entends l'anglais parlé par les anglophones.

1	2	3	4	5	6	7

17. Pour le plaisir que je ressens lorsque je parle l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7

18. Pour le plaisir que je ressens lorsque je saisis une construction difficile en anglais.

1	2	3	4	5	6	7

19. Pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans mon étude de l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7

20. Pour la satisfaction que je ressens quand je suis dans le processus d'accomplir des exercices difficiles en anglais.

1	2	3	4	5	6	7

1-ne correspond pas du tout

2-correspond très peu

3-correspond un peu

4-correspond modérément

5-correspond beaucoup

6-correspond presque exactement

7-correspond exactement

ANNEXE III
QUESTIONNAIRE D'ORIENTATION INTÉGRATIVE

Quatre énoncés (Gardner, 1985)

Instructions: Lisez attentivement les énoncés suivants et encerclez le chiffre qui correspond au degré d'exactitude avec lequel vous êtes d'accord ou non avec chaque énoncé. Les points de vue varient d'un individu à l'autre donc il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

- 1- tout à fait en désaccord**
- 2- en désaccord**
- 3- plutôt en désaccord**
- 4- neutre**
- 5- plutôt en accord**
- 6- en accord**
- 7- tout à fait en accord**

Si votre choix est la case 1, cela indique que votre désaccord est absolument total. Par contre si, au contraire, votre choix est la case 7, cela indique que votre accord est absolument total.

- 1.** Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra d'être plus à l'aise lorsque je parle avec d'autres personnes qui parlent anglais.

1	2	3	4	5	6	7

2. Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de rencontrer et de converser avec davantage d'individus et avec une diversité d'individus.

1	2	3	4	5	6	7

3. Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de mieux comprendre et apprécier l'art et la littérature anglophone.

1	2	3	4	5	6	7

4. Apprendre l'anglais peut être important pour moi car ça me permettra de participer plus librement à des activités qui se déroulent avec des membres d'autres groupes culturels.

1	2	3	4	5	6	7

ANNEXE IV
QUESTIONNAIRE D'ORIENTATION INSTRUMENTALE

Quatre énoncés (Gardner, 1985)

Instructions: Lisez attentivement les énoncés suivants et encerclez le chiffre qui correspond au degré d'exactitude avec lequel vous êtes d'accord ou non avec chaque énoncé. Les points de vue varient d'un individu à l'autre donc il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

- 1- tout à fait en désaccord**
- 2- en désaccord**
- 3- plutôt en désaccord**
- 4- neutre**
- 5- plutôt en accord**
- 6- en accord**
- 7- tout à fait en accord**

Si votre choix est la case 1, cela indique que votre désaccord est absolument total. Par contre si, au contraire, votre choix est la case 7, cela indique que votre accord est absolument total.

- 1. Apprendre l'anglais peut être important pour moi car j'en aurai besoin pour ma carrière plus tard.

1	2	3	4	5	6	7

2. Apprendre l'anglais peut être important pour moi car je deviendrai une personne qui possède plus de connaissances.

1	2	3	4	5	6	7

3. Apprendre l'anglais peut être important pour moi car je crois qu'un jour, ce sera utile pour me trouver un bon emploi.

1	2	3	4	5	6	7

4. Apprendre l'anglais peut être important pour moi car les autres personnes me respecteront davantage si je connais une autre langue.

1	2	3	4	5	6	7

ANNEXE V
QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION DE SON ASSURANCE EN
LANGUE SECONDE

Auto-évaluation (Clément et Noël, 1992)

Indiquer vos réponses aux affirmations qui suivent en encerclant le chiffre correspondant à votre évaluation. Par exemple, si vous pensez que vous pouvez lire un peu l'anglais, vous devez encercler le chiffre (2) ainsi:

1. **Je lis l'anglais...**

<u>(0)</u> :	<u>(1)</u> :	<u>(2)</u> :	<u>(3)</u> :	<u>(4)</u> :	<u>(5)</u> :	<u>(6)</u>
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

S'il vous plaît, évaluez les aspects suivants:

1. **Je lis l'anglais...**

<u>(0)</u> :	<u>(1)</u> :	<u>(2)</u> :	<u>(3)</u> :	<u>(4)</u> :	<u>(5)</u> :	<u>(6)</u>
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

2. **Je comprends l'anglais...**

<u>(0)</u> :	<u>(1)</u> :	<u>(2)</u> :	<u>(3)</u> :	<u>(4)</u> :	<u>(5)</u> :	<u>(6)</u>
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

3. **J'écris en anglais...**

<u>(0)</u> :	<u>(1)</u> :	<u>(2)</u> :	<u>(3)</u> :	<u>(4)</u> :	<u>(5)</u> :	<u>(6)</u>
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

4. **Je parle l'anglais...**

<u>(0)</u> :	<u>(1)</u> :	<u>(2)</u> :	<u>(3)</u> :	<u>(4)</u> :	<u>(5)</u> :	<u>(6)</u>
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

ANNEXE VI

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : *Niveaux de motivation (intrinsèque, extrinsèque et intégrative) chez les collégiens inscrits à des cours d'anglais, langue seconde au Cégep de Rimouski*

Chercheur : Catherine Parceaud

Directeur de recherche : Mme. R'Kia Laroui
(si le chercheur est un étudiant)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche sont d'établir les niveaux de motivation (intrinsèque, extrinsèque et intégrative) qui se présentent chez des collégiens inscrits à des cours d'anglais, langue seconde au Cégep de Rimouski. Ces niveaux de motivation seront comparés afin d'identifier les liens qui existent ou non entre eux. Les résultats de cette enquête permettront de mieux comprendre le phénomène de la motivation des collégiens face à leurs cours d'anglais, langue seconde.

2. Participation à la recherche

La participation au projet consiste à répondre à trois questionnaires anonymes. Vous devez avoir 18 ans pour participer à la recherche. La passation du questionnaire se fera pendant les heures de cours au printemps 2009. La passation des questionnaires est d'une durée approximative de 30 minutes.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Les questionnaires sont anonymes. Les questionnaires portent le même numéro pour chaque participant. C'est notre méthode de codage. Les données anonymes et codifiées pourront éventuellement être utilisées pour des recherches ultérieures.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement

des connaissances sur la motivation pour les cours d'anglais langue seconde des élèves du collégial.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal ou écrit, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :
(ou de son représentant) _____ Date : _____

Nom : Parceaud _____ Prénom : Catherine _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec Catherine Parceaud _____, (Enseignante),

au numéro de téléphone suivant : (418) 723-1880 poste2268 ou à l'adresse de courriel suivante :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

ANNEXE VII

CERTIFICAT COMITÉ D'ÉTHIQUE DE L'UQAR



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Catherine Parceaud
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	R'Kia Laroui
Titre du projet :	Niveaux de motivation (intrinsèque, extrinsèque et intégrative) chez les collégiens inscrits à des cours d'anglais, langue seconde, au Cégep de Rimouski
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-55-234
Période de validité du certificat :	26 mars 2009 au 25 mars 2010
Durée de l'intervention auprès des participants :	avril 2009 à juin 2010

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 26 mars 2009

Date d'émission : 2 avril 2009

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Belmechri, F. et K. Hummel. (1998). « Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City ». *Language Learning*, 48(2), 219-244.
- Brown, D.H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th edition. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Clément, R. et B.G. Kruidenier. (1983). « Orientations in second language acquisition : The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence ». *Language Learning*, 33(3), 273-291.
- Clément, R. et B.G. Kruidenier. (1986). « The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition ». Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Coetzee-Van Rooy, S. (2006). « Integrativeness: untenable for world English learners? » *World Englishes*, 25(3/4), 437-450.
- Comité des enseignantes et enseignants d'anglais, langue seconde, au collégial. (2004). *Vers des niveaux de compétence reconnus*. Mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, Québec, Québec.
- Crooks, G. et R.W. Schmidt. (1991). « Motivation: reopening the research agenda ». *Language Learning*, 41, 469-512.
- Deci, E.L. et R. Flaste. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E. L. et R.M. Ryan. (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ». *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., R.J. Vallerand, L.G. Pelletier et R.M. Ryan. (1991). « Motivation and education : the self-determination perspective ». *Educational Psychologist*, 26(3 &4), 325-346.
- DeKeyser, R. (2000). « The robustness of critical period effects in second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.

- Dörnyei, Z. (2003). « Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications ». *Language Learning*, 53(s1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). « Chapter 2: The L2 Motivational Self System ». Dans Dörnyei, Z. et E. Ushioda (Dir.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fournier, P. (2007). *Aptitude ou attitude? Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde au collégial*. Rapport de recherche. Montréal : Collège André-Grasset, 187 p.
- Gardner, R.C., A.M. Masgoret, J. Tennant et L. Mihic. (2004). « Integrative motivation : changes during a year-long intermediate-level language course ». *Language Learning*, 54(1), 1-34.
- Gardner, R.C. et A.M. Masgoret. (2003). « Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates ». *Language Learning*, 53(1), 167-210
- Johnson, J. et E. Newport, E. (1989). « Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language ». *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Jordan, S. (1995). *Étude de la motivation chez les étudiants de niveau collégial inscrits à un cours d'anglais, langue seconde*. Mémoire de maîtrise inédite, Université du Québec à Trois Rivières, Trois Rivières.
- Kormos, J. et Csizer, K. (2008). « Age-related differences in the motivation of learning as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour ». *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Lamb, M. (2004). « Integrative motivation in a globalising world ». *System*, 32, 3-19.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition. Montréal : Guérin.
- Lightbown, P. et N. Spada. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Formation générale, commune, propre et complémentaire aux programme d'Études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Enseignement supérieur, direction générale des affaires universitaires et collégiales. Gouvernement du Québec, Québec.

- Morrisette, E. (2002). *Enquête sur la motivation et l'attitude des étudiants de niveau collégial de l'Est-du-Québec face à leurs cours obligatoires en anglais langue seconde*. Mémoire de maîtrise inédite, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- Nakahira, S., Yashima, T. et Y. Maekawa. (2010). « Relationships among motivation, psychological needs, FL WTC, and can-do statements of english language learning based on self-determination theory: preliminary study of non-english-major junior college students in Japan ». *Jacet Kansai J.* 12, 44-55.
- Nikolov, M. (1999). « 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation ». *Language Teaching Research*, 3(33), 33-56.
- Noëls, K. (2001). « Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style ». *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- Noëls, K., R. Clément et L. Pelletier. (1999). « Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation ». *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Noëls, K., L.G. Pelletier, R. Clément et R.J. Vallerand. (2000). « Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory ». *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Noëls, K., R. Clément et L.G. Pelletier. (2001). « Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of french canadian learners of english ». *The Canadian Modern Language Review* 57(3), 424-442.
- Oxford, R. (1994). « Where are we regarding language learning motivation? » *Modern Language Journal*, 78, 512-514.
- Oxford, R. et J. Shearin, J. (1994). « Language learning motivation: Expanding the theoretical framework ». *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Patkowski, M. (1980). « The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language ». *Language Learning*, 30 (2), 449-472.
- Snow, C. et M. Heofnagel-Höhle. (1978). « The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning ». *Child Development* 49(4), 1114-28.
- Tardif, J. (1997). *L'enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions logiques.

- Tremblay, P.F. et R.C. Gardner. (1995). « Expanding the motivation construct in language learning ». *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Statistique Canada. (2007). *Rimouski, Québec (Code2410043)* (tableau). *Profils des communautés de 2006*, Recensement de 2006, produit n° 92-591-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 13 mars 2007 (consulté le 20 sept. 2012). <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=F>
- Ushioda, E. (2008). « Motivation and good language learners », dans *Lessons from Good Language Learners*. Ed. Carol Griffiths, Cambridge University Press.
- Vallerand, R.J., M.R. Blais, N.M. Brière et L.G. Pelletier. (1989). « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉME) ». *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R.J., L.G. Pelletier, M.R. Blais, N.M. Brière, C. Sénécal et E.F. Vallières. (1992). « The academic motivation scale: a mesure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education ». *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009) *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Yashima, T., K. Noëls, T. Shizuka, O. Takeuchi, S. Yamane et K. Yoshizawa. (2009). « The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context ». *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64.
- Yashima T. (2000). « Orientations and motivation in foreign language learning: a study of Japanese college students ». *JACET Bulletin*, 31, 121-133.

